سلسلة نظم التعليم (١)

الصين - الهند - ماليزيا

الكتـــاب: سلسلة نظم التعليم (١) الصين - الهند - ماليزيا
الـمـــــؤلـــف: د/ عبد الحميد عبد الفتاح - كلية التربية - جامعة بنها
عيد إبراهيم عبدالله - كلية اللغات والترجمة - جامعة الأزهر
الغـــلاف: محمد عيد
المراجعة اللغوية: إيمان الدواخلي
رقـم الإيـداع: 2013 / 19467
الترقيـم الدولي: 5 - 32 - 6447 - 977 - 978



مدير قسم النشر: فتحى المزين
Fathy66666666@yahoo.com
Fathy66666666@gmail.com
01282288056

التجهيز الفني: إبداع
أ/ حسين الحماقـــــــــى
01006674335

الإشراف العام: عيد إبراهيم

العنوان: 6 شارع التحرير، محطة مترو البحوث، الدور 18، رقم 1902
الموقع الإلكتروني: www.ibda3-tp.com
البريد الإلكتروني: info@ibda3-tp.com

سلسلة نظم التعليم (١)

الصين ـ الهند ـ ماليزيا

تــألــيــف

د/ عبد الحميد عبد الفتاح
كلية التربية ـ جامعة بنها

عيد إبراهيم عبدالله
كلية اللغات والترجمة
جامعة الأزهر



مقدمـــــــة:

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، وعلى آله وصحبه أجمعين والتابعين بإحسان إلى يوم الدين.

أما بعد ...

تسعى كثيرٌ من دول العالم باذلةً كل جهودها لتضييق الفجوة المعرفية الآخذة في الاتساع بينها وبين الدول المتقدمة؛ ولاسيما في ظل التغيرات الحضارية المتسارعة والتطورات المعرفية المتلاحقة، التي يعيشها العالم المعاصر والتي أدت إلى ظهور ما يُسمى بالعولمة.

والنظام التربوي والتعليمي لأي دولةٍ هو ركيزةً أساسيةً في سباق التقدم ومواجهة تحديات المستقبل؛ والحفاظ على هوية الإنسان الثقافية ومصادرها، فالتعليم هو أحد أهم حقوق الإنسان التي أقرتها الأمم المتحدة منذ نشأتها, وتسعى الحكومات المختلفة إلي التجديد المستمر للنظم التعليمية وتطويرها حتى تتمكن الأجيال المتتالية من مواجهة التحديات المستقبلية التي ستفرضها عليهم المتغيرات العالمية والتطورات العلمية والتكنولوجية التي يموج بها العالم حاليا.

ويتطلب ذلك سياسات تعليمية ترتكز على تنمية الموارد البشرية وبناء الشخصية المتكاملة وإيجاد آليات جديدة لضمان جودة الممارسات التعليمية والإدارية، والتنسيق بين أجهزة وزارة التربية والتعليم المركزية والأجهزة المحلية، وتتصف بالديناميكية والمرونة وقابلية التطبيق، وأن تكون وظيفتها تفسيرية وتوجيهية، وأن يتم بناؤها في

ضوء أهداف متفق عليها، كي يمكن رسم وتحديد خطط وإجراءات تحقيقها.

وقد شهدت الدول المتقدمة والنامية على حد السواء مع نهايات القرن العشرين موجات متتالية من حركات الإصلاح والتطوير الإداري والتربوي، بهدف تحسين الفعالية المدرسية، من خلال السعي نحو مزيد من اللامركزية في إدارة التعليم، وجعل المدرسة وحدة إدارية قائمة بذاتها، تعمل تحت قيادة واعية تصنع قراراتها بحرية واستقلالية، وتعزز من قدرات معلميها، وتشارك في إعداد مقاييس جديدة لتقويم أداء كافة العاملين فيها ومساءلتهم، وتأخذ بآراء المشاركين في تحقيق التقدم الدراسي وتجويد مخرجاتها التعليمية.

فالتطوير والتجديد التربوي عملية مستمرة تفرض وتيرتها عملية التغير المتسارع في مختلف مجالات الحياة مما يتطلب تعزيز النظام والبُني التنظيمية، وكافة عناصر ومكونات البيئة التعليمية الملائمة لتعليم ذي جودة تتناسب مع متغيرات القرن الحادي والعشرين، ويتم ذلك من خلال عملية تشاركية بين كافة مؤسسات المجتمع الحكومية والخاصة والأهلية، مع أهمية تعزيز دور الأسرة في تعزيز قدرات الأبناء على التعامل مع تحديات القرن، ومتابعة مستجدات سوق العمل على الصعيدين المحلي والدولي ومواءمة برامج التعلم المختلفة بما يتوافق مع هذه المستجدات، حيث يتميز عالم اليوم بتوسع معرفي؛ لذلك وجب على النظام التربوي تطوير مناهجه بحيث يتم تخطيط خبرات التعلم لتستوعب مواقف التعلم داخل المدرسة وخارجها.

كما تعد التغيرات التكنولوجية المتسارعة مصدرًا مهمًا لدعم خبرات التعلم وتطوير دور المدرسة خلال القرن الحادي والعشرين، مع الاعتزاز بالموروث الثقافي والهوية الوطنية الذي يعتبر مكونًا رئيسيًا من مكونات التعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين، وعلى المدرسة أن تولي اهتمامًا خاصًا بتعزيز قيم

المواطنة في نفوس المتعلمين، كما أن تمكين المُتعلم من اكتساب كفايات القرن الحادي والعشرين يتطلب التركيز على المتعلم باعتباره مفكرًا وعنصرًا نشطًا في تخطيط وتطبيق وتقويم خبرات التعلم.

ونؤكد في هذا الإطار على ضرورة بناء نظام تعليمي وطني عام للكفايات وفق الاحتياجات الحالية والمستقبلية للمجتمع وسوق العمل، وإيجاد خطط تطويرية متكاملة تشمل المعلم والمتعلم والبيئة المدرسية والمناهج والأنشطة التربوية القائمة على الممارسة والتطبيق، وتطوير خبرات التعلم ذات الصلة بتنمية قيم المواطنة وغرسها لدى المتعلمين، والتقويم وفق متطلبات الكفايات المراد تحقيقها، وتطوير المبنى المدرسي بما يعزز كفايات القرن الحادي والعشرين، وتشجيع الإدارات المدرسية على المبادرة في حل المشكلات والتحديات التي تُرصد في البيئة الصفية والمدرسية، وبناء شراكة مجتمعية فاعلة لدعم الخطط التطويرية وتأمين متطلبات تنفيذها.

هذا بالإضافة إلى بناء مجتمعات التعلم المهنية، من خلال الاستثمار في رأس المال البشري كمصدر أساسي للتنمية المستدامة وتوظيف التقنية الحديثة في كافة عمليات التطوير المهني وتحقيق القيمة التنافسية وفق المعايير المعتمدة للتطوير والتدريب.

ويأتي هذا الكتاب كمحاولة متواضعة، وباكورة سلسلة نظم التعليم –أعان الله على استكمالها– كفكرة لرصد ملامح النظم التعليمية المختلفة وتطورها، وكمصدر لتجارب الدول في مجال إصلاح وتطوير المؤسسات التعليمية، بغية أن يكون مصدرًا معرفيًا للباحثين والتربويين وصانعي السياسات التعليمية والقائمين على إدارة المؤسسات التعليمية، بحيث يمكن الاستفادة منه عند التخطيط للنهوض بمستوى جودة أداء منظومة التعليم الوطنية ومخرجاتها بما يواكب ما يسود العالم المحيط بها من تغيرات وتطورات في إدارة نظم التعليم.

ولذا يأتي الكتاب في أربعة فصول تبدأ برصد الإطار المفاهيمي والمنهجي

لنظام التعليمي: حيث يتناول المفهوم – السمات – الركائز، ثم عرض لملامح ثلاثة نظم تعليمية من دول قارة آسيا هي: الصين، والهند، وماليزيا، والتي تسمى النمور الآسيوية، لما شهدته هذه الدول من التحولات الاقتصادية والسياسية وتزايد نفوذها الاقتصادي عامًا بعد آخر، فالصين والهند وهما الدولتان الصاعدتان بقوة على المسرح العالمي والمرشحتان للعب دور أكثر تأثيراً على الساحة الدولية، وماليزيا دولة مرشحة للصعود الاقتصادي خلال السنوات القادمة لنجاحها بامتياز في عملية التنمية والنهضة وبراعتها في مواجهة التحديات التي واجهتها، كما أنها تولي اهتمامًا شديدًا بقيمتي العلم والعمل.

وأخيراً يسعدنا ويسرنا أن يحظى هذا الجهد المتواضع باهتمام القائمين على تخطيط المنظومة التعليمية الوطنية، ووضع سياساتها، وإدارة مؤسساتها، وأن تستفيد منه الفئات المختلفة من التربويين، ولعله يسهم في إيجاد نظام تعليمي فعال، ونسأل الله أن يكون خير منهل لطلاب العلوم التربوية والأكاديمية.

- **والله ولى التوفيق ،،،،**

المؤلفان

إهداء

إلى الذين يحملون شعلة فكرٍ وهَّاجة، ومصابيحَ علمٍ وضَّاءة، فيبددون بشُعاعِها ظُلْمة ليْلنِا البَهِيم، ويعبُرون بنورها نحو طريقنا القويم......

إلى كل أمينٍ على رسالة العلم والنور ...... مقتدٍ برسول الرحمة والخير......

إلى كل مُربٍ سائرٍ في درب الهدى .... عالمًا كان أو باحثًا .... قائدًا كان أو معلمًا .... سياسيًا كان أو أديبًا .....

إلى لآلِئ الأمل .... إلى حاملي شموع التفاؤل والعلم والثقافة.... إلى قناديل المستقبل .....

إلى من يؤمنون بأنه لن تتقدم أمة دون اهتمام أبنائها وقاداتها بالتعليم

إليهم جميعًا نهدي هذا الجهد

المؤلفان

شكر بحجم الكون

إلى فريق قسم الترجمة

بمؤسسة إبداع للترجمة والنشر والتوزيع

على مساعداتهم وجهودهم المثمنة في الترجمة

الفصل الأول

النظام التعليمي
المفهوم – السمات – الركائز

ويتضمن:

- **مقدمة**
- **مفهوم النظام التعليمي**
- **سمات وخصائص النظام التعليمي الفعال**
- **ركائز النظام التعليمي**
- **مكونات النظام**
- **أنواع النظام**
- **الإستراتيجية المتكاملة لنجاح النظام التعليمي وفعاليته**
- **مدخل تحليل النظم**

النظام التعليمي

مقدمة:

إن التربية عبارة عن شبكة متداخلة من الأنظمة أو المنظومات، يتكون منها سياق أنشطتها وقيودها، كما يمكن أن ننظر إلى التربية نفسها كمنظومة أو نظام – فهي تركيبة من الناس المتفاعلين معًا، ومن أشياء صممها الإنسان لتحقيق بعض الأهداف المقصودة. والتربية في نفس الوقت منظومة فرعية في منظومة المجتمع ككل، الذي تتلقى منه مدخلاته من الطلاب والمعلمين والخامات... وغيرها من المكونات، والذي يتوقع منها نوعًا من المخرجات وهي الأفراد المتعلمين بما اكتسبوا من مهارات واتجاهات ومفاهيم، ويمكن النظر أيضًا إلى التربية نفسها كمنظومة كلية تحمل في طياتها أنظمة فرعية، مثل منظومة الشئون الإدارية وشئون الطلاب والامتحانات والقبول وغيرها.

وتنشأ المؤسسة في المجتمع لتحقيق أهداف محددة، ولذلك فإنها تمارس مجموعة من الأنشطة التي تربط بهذه الأهداف، باستغلال الإمكانات المادية والبشرية المتاحة لها، ولما كانت المؤسسة جزءًا من بيئة متكاملة، تضم العديد من المنظمات الأخرى، فإنها تؤثر فيها وتتأثر بها إلى درجة كبيرة، إذ تتوقف فعالية كفاءة الأنشطة التي تقوم بها المؤسسة على نوعية ومستوى الإمكانات التي توفرها البيئة.

والمؤسسات التعليمية Educational Organizations في المجتمع –مثل المدارس والجامعات والمعاهد العليا ومراكز البحث العلمي– مؤسسات متخصصة تعمل على

الحفاظ على التراث الثقافي، إلى جانب مهام التعليم والتثقيف، وإعداد القوى البشرية اللازمة لخطط التنمية وإكساب الأفراد الأنماط السلوكية، التي تقود نهضة المجتمع وتقدمه. لذا، تمثل المؤسسات التعليمية نظاما اجتماعيًا متكاملًا، يضم عناصر متفاعلة ومتعاونة من أجل تحقيق أهدافها المنشودة، ولعل أفضل أسلوب لدراسة النظم التعليمية هو المدخل المنظومي System approach باعتباره إطارًا لدراسة وتفسير كثير من الظواهر المادية والإنسانية، بما له من قدرة تحليلية تنطلق عبر الوحدات والأقسام والنظم الفرعية المكونة للنظام الواحد.

والمدخل المنظومي هو ذلك المدخل الذي يتناول العلاقات المتبادلة والمتناغمة بين الجزئيات، التي يعمل كل جزء منها كمنظومة فرعية، تأخذ من الكل وتعطي للكل، بحيث يكون الكل أكبر من مجموع أجزائه. ومن أهم خصائصه أنه لا يمكن تناول أي منظومة فرعية منه إلا في إطارها الكلي المترابط، لأنها تؤثر وتتأثر بالكل، فهي تعطي للكل وتأخذ من الكل. وتعد منظومة التربية والتعليم من أهم منظومات العمل الوطني، لأنها تمد كافة المنظومات بمخرجات يراعى في إعدادها معايير الجودة المحلية والعالمية؛ لذلك لا بد من تطوير التعليم في جميع جوانبه ومجالاته ومكوناته، من مدخلات وعمليات ومخرجات، فالتعليم منظومة منسوجة، إذا أمسكت بطرف خيط منها، فلا بد أن تشد كل الخيوط.

ويرجع استخدام الإنسان لمدخل النظم حديثًا، إلى التطبيقات العسكرية والصناعية، التي ظهرت خلال الحرب العالمية الثانية، لتطوير صناعة الأسلحة وإنتاج البضائع وتسويقها. وانتقل الاهتمام بعد ذلك إلى استخدام مدخل النظم في مجال إدارة الأعمال، وفي مجال الهندسة، وفي ميدان الفضاء. ويمكن من خلال مدخل النظم تصميم نظامٍ كامل، بمكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق أهداف هذا النظام.

أما في مجال التعليم، فتم استخدام مدخل النظم مع بداية الستينات من القرن

العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، من أجل تطوير العملية التعليمية على أسس علمية. وفي الدول العربية، تعتبر بداية السبعينات مرحلة بدء المحاولات للتعريف بالفكر المنظومي، وأهمية استخدامه في تطوير العملية التعليمية.

ومن هنا، نستطيع القول إن منحى النظم ما هو إلا محاولة منهجية منظمة للتنسيق بين جميع العوامل التي تتصل بإحدى المشكلات، وتوجهها نحو أهداف محددة، بغرض حل هذه المشكلة، باستخدام ما توصلنا إليه من المعرفة العلمية. أما في مجال التربية، فإن اتباع منحى النظم يعني تخطيطا وتنظيما واستخدام جميع مكونات العملية التعليمية المتاحة، واختيار أكثرها ملائمة ومناسبة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، بمستوى عالٍ من الأداء.

فالمدخل المنظومي في التعليم والتعلم نهج علمي متميز وحديث، في النظر إلى الظواهر البيئية والمجتمعية. كما أنه من أحدث أساليب التعليم والتعلم التي تم تبنيها وتجريبها وتطبيقها في تطوير وتحديث عدد من المقررات الدراسية، في مراحل التعليم العام والجامعي وتعليم الكبار، منذ عام ١٩٩٧ وحتى يومنا هذا. وقد أدى إلى التخلي عن الأسلوب الخطي في التفكير، والذي درجت عليه نظم التعليم التقليدية، وذلك حتى يتمكن المتعلم من مسايرة العصر، وملاحقة متغيراته المتسارعة وتشابك معارفه وتعقد مشكلاته، في ظل تحدي عولمة الثقافات.

ومن أهم أهداف المدخل المنظومي، إعداد أجيال قادرة على التعايش مع الحاضر وما يحمله من تحديات، وربطه بالماضي، واستشراف المستقبل؛ لأنه لا توجد أمة بلا حاضر أو مستقبل، وهذا يتطلب أن تكون مخرجات النظم التعليمية على مستوى التحديات.

مفهوم النظام التعليمي Educational System

اكتسبت العلوم الإنسانية مفهوم النظام من العلوم البيولوجية والهندسية، فقد

أدى البحث والتأمل في هذه العلوم إلى إدراك أن كل ما في الكون، صغر أو كبر، يعد وحدة متكاملة متناسقة في ذاته، وأنه ينتمي إلى وحدات أكبر، والتي بدورها تنتمي إلى وحدات أكبر، وهكذا، وأن كل وحدة من هذه الوحدات لها وظيفة محددة، تسعى عناصرها إلى تحقيقها، وتترابط وتتكامل في سبيل ذلك. لعل الجسم الإنساني أوضح مثال لمفهوم النظام، فالجسم وحدة متكاملة أو نظام متكامل، يتكون من عدة أجهزة أو نظم فرعية، كالنظام الدوري والنظام الهضمي والنظام... الخ.

ويشير تعبير النظام System إلى أي مركب من عدد من الأجزاء المترابطة والمتفاعلة، التي يختص كل جزء منها بوظيفة معينة، مع وجود درجة من التعاون والتكامل بين تلك الأجزاء المختلفة في أدائها لوظائفها. والنظام بهذا المفهوم ليس غريبا عن الثقافة الإسلامية، فقد أشار إليه الحديث النبوي الشريف: (مثل المؤمنين في توادهم وتعاطفهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد)، أو كما قال (.. كالبنيان يشد بعضه بعضا).

ويختلف المهتمون بأسلوب النظم في تعريفهم للنظام باختلاف تحديدهم للسمات المميزة له، لذا يرى البعض أنه إذا أردنا أن نعرف النظام، فعلينا أن نعرف عناصره، والطرق التي تتفاعل بها، وأنه ليس في استطاعتنا تغيير هذه العناصر دون تغيير النظام نفسه. ويرى آخرون أن النظام كلٌ مركب من العناصر أو المكونات المرتبطة بطريقة مباشرة – أو غير مباشرة بشبكة من العلاقات السببية، بحيث يرتبط كل مكون بعدد من المكونات الأخرى بطريقة ثابتة، ولفترة محدودة من الزمن.

وهناك تعريفات عديدة للنظام، نذكر منها ما يلي:

يُعرف النظام بأنه: تجمع لعناصر أو وحدات تتحدد في شكل أو آخر من أشكال التفاعل المنظم أو الاعتماد المتبادل. أي مركب من مجموعة من الأجزاء المترابطة

والمتفاعلة، التي يختص كل جزء منها بوظيفة معينة، مع وجود درجة من التعاون والتكامل بين تلك الأجزاء في أدائها لوظائفها. ويجسد لنا هذا المفهوم حديث رسول الله ﷺ"مثل المؤمنين في توادهم وتعاطفهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد..." الحديث.

ويُعرف أيضًا بأنه: مجموعة الأجزاء أو العناصر المترابطة التي تربطها بعضها ببعض علاقات متبادلة، تعمل معًا ككل نحو تحقيق هدف أو غرض ما. أو هو تفاعل قياسي لمجموعة من المفردات المستقلة، حتى تصبح كما لو كانت شكلًا موحدًا، يحقق سلسلة من الأهداف التي تغطي مفردات العمل.

ومن هنا، يمكن اعتبار النظام مركب من العناصر أو المكونات المرتبطة بطريقة مباشرة – أو غير مباشرة– بشبكة من العلاقات السببية، بحيث يرتبط كل مكون بعدد من المكونات الأخرى بطريقة ثابتة ولفترة محدودة من الزمن.

كما يمكن تعريف النظام على أنه: مجموعة من المكونات المترابطة في كلٍ واحد، وبينها علاقات تفاعلية منظمة وعلاقات تبادلية مع النظم الأخرى، بغرض بلوغ هدف أو مجموعة أهداف محددة.

وتُعرف المنظومة التعليمية بأنها: مجموعة من العناصر المتداخلة، والمترابطة، والمتكاملة مع بعضها البعض، بحيث يؤثر كل منها في الآخر، من أجل أداء وظائف وأنشطة تكون محصلتها النهائية تحقيق الناتج الذي يراد تحقيقه من خلال هذه المنظومة. وتتصف المنظومة بأنها ليست مجموعة من العناصر الثابتة، ولكنها تتبع إستراتيجية عامة، تتغير وفقًا لطبيعة الأهداف التي تريد أن تحققها المنظومة، والظروف البيئية التي تطبق بها، ولكل منظومة تعليمية منظومات فرعية. وتحتاج المنظومة إلى معرفة العناصر التي تكونها، وتحديد الترتيب لهذه العناصر.

سمات وخصائص النظام التعليمي الفعال:

ويقوم النظام أساسا على فلسفة بنائية، تتناسق بطريقة مثالية وفعالة مع

الأنشطة والعمليات داخل أي نظام، مما يساعد على دراسة وتحليل المشكلة المعقدة والمواقف المتداخلة والمتشابكة. ويهتم أسلوب النظم بدراسة المكونات الفردية للنظام، والعلاقات بينها، مع التركيز على دورها وسلوكها ككل وليس دورها ككيانات مستقلة. كما إن فاعلية وكفاءة هذه المكونات متجمعة كنظام تفوق مجموع الفاعلية والكفاءة الناتجة من كل مكون على حدة، وذلك طبقًا للقول بأن: الكل أفضل من مجموع الأجزاء.

وهناك مجموعة من السمات للنظام، يمكن استخلاصها على النحو التالي:

- يسعى النظام إلى تحقيق أهداف محددة.
- يتكون كل نظام من مجموعة من المكونات أو الأجزاء.
- تتسم هذه المكونات بالتكامل والترابط والتفاعل والتأثير والتأثر فيما بينها.
- لا يقتصر التفاعل بين مكونات النظام الواحد فقط، بل بين مكونات النظام –ككلٍ واحد – والأنظمة الأخرى.
- يتكون كل نظام من أنظمة فرعية، والنظام قد يكون أحد مكونات نظام أكبر، فمثلًا النظام التعليمي يحتوي على أنظمة فرعية، فالمدرسة نظام فرعي للنظام التعليمي والفصل نظام فرعي للمدرسة، والوحدة الدراسية نظام فرعي للمنهج، والدرس نظام فرعي للوحدة، حيث إن كل مكون من هذه المكونات تعتبر نظامًا في حد ذاته.

إن النظم التربوية لها أهدافها الخاصة، التي تعمل على تنمية قدرات المواطنين وإمكانياتهم وإعدادهم في اتجاهات مرغوب فيها. وكل نظام تعليمي يضم مجموعة من النظم الفرعية على مستويات متعددة، حيث يشمل النظام الأم للتربية على مستوى الدولة: التعليم النظامي وغير النظامي؛ ويشتمل التعليم النظامي على

النظام التعليمي بمراحله المختلفة، نظم التعليم الأساسي، ونظام التعليم الثانوي، ونظام الإدارة التعليمية، ونظام التدريس ونظام التقويم، ونظام إعداد المعلم، بينما التعليم غير النظامي يشتمل على الأسرة وأماكن العبادة... الخ

وتتكامل هذه النظم الفرعية سعيًا وراء تحقيق كل منها لوظائفه واختصاصاته في إطار النظام الأم. فنظام التدريس يختص بتغيير سلوك المتعلمين في الاتجاهات التربوية المرغوبة، وفقا للأهداف السلوكية، بهدف الوصول بالمتعلمين إلى مستويات محددة. ويختص نظام التقويم بالتأكد من أن سلوك المتعلمين قد وصل فعليًا إلى المستوى المطلوب، كما يسهم بالتغذية الرجعية التي تهدف إلى تطوير نظام التدريس، وبالتالي النظام التعليمي. وهكذا يسهم كل نظام من هذه النظم الفرعية بنصيبٍ في تحقيق الأهداف التربوية.

ومما سبق، يتضح أن التربية تمثل نظامًا مفتوحًا، لصلتها الوثيقة بالمجتمع والبيئة. والنظام التربوي يتأثر ويؤثر في البيئة، ولذا يهتم بالتغذية الراجعة للحفاظ على توازن النظام وتكيفه مع البيئة، كما يمكن القول إن التربية نظامًا فرعيًا ضمن نظام أكبر، هو نظام ثقافة المجتمع؛ وتوجد أنظمة مماثلة له منها نظام الأسرة. وتشتمل التربية على أنظمة فرعية، مثل نظام المناهج، ونظام الإدارة والإشراف، والمراحل التعليمية. ويمارس النظام التربوي وظائف عدة خاصة به، تميزه عن غيره من النظم، ليمكن تحويل مدخل غير قادر على الأداء إلى مخرج قادر على الأداء، بعد تعليمه وتدريبه. وعلى هذا يمكن استنتاج أن:

- النظام يستمد وجوده ومبررات استمراره من حاجة البيئة إليه وإلى ما يمكن أن يقوم بإنتاجه.
- البيئة تمد النظام بالموارد والإمكانات اللازمة له، كي يمارس أنشطته ويحقق أهدافه.

- البيئة تستوعب كل ما يفرزه النظام من منتجات مادية أو معنوية، وبذلك تعتبر البيئة المصب الرئيسي الذي تتجه إليه مخرجات النظام.

وتتوقف كفاءة النظام وقدرته على البقاء والفاعلية على الترابط والتفاعل بين أجزائه، ودرجة نجاح كل جزء في ممارسة وظيفته، ويمكن تحديد مجموعة من السمات العامة للأنظمة التعليمية الفعالة، من أهمها:

- **النظام يتكون من مجموعة من العناصر:** إذ أن أي نظام له مكونات أو نظم فرعية Sub Systems أو نظم صغيرة Micro Systems تتحد معا لتكوِّن النظام الكبير أو الرئيسي.
- تتميز العناصر التي يتكون منها النظام بالوظائف التي تقوم بها، مع وجود علاقات تبادلية فيما بينها.
- لا يجوز دراسة كل عنصر من عناصر النظام بمعزل عن العناصر الأخرى، لأن هناك علاقات تبادلية بين عناصر النظام.
- تخضع العلاقات المتبادلة بين عناصر النظام لقوانين منطقية ورياضية، يمكن تحديدها في ضوء تكوين النظام الداخلي ونوعية مدخلاته.
- لكل نظام وظيفة أو وظائف وأهداف يسعى إلى تحقيقها. كما أن لكل مكوِّن من مكونات النظام وظائفه الخاصة، التي يقوم بها في غير انعزال عن بقية المكونات، بل في إطار تكاملي مع المكونات الأخرى، لتحقيق الهدف الرئيسي للنظام.
- وجود قوانين تحكم العلاقات بين مكونات النظام، حيث لا يتم التفاعل بين عناصر النظام بطريقة عفوية، ولكن وفقا لأسس ثابتة ومرنة.
- لا يوجد النظام في فراغ، بل في بيئة محددة، وهذا يعني أن النظام ذو

علاقات مع غيره من النظم الأخرى، ويظهر ذلك في النظم الاجتماعية، حيث نجد تفاعلا بين النظام السياسي والنظام الاقتصادي، وبينهما وبين النظام التعليمي.

- حدود النظام: وهي الحدود التي تفصله عن غيره داخليًا وخارجيًا. إن لكل نظام حدوده الخاصة به، التي تحيط بعملياته المشتركة والوظائف المتنوعة والأجزاء المعتمدة على بعضها البعض. وتتصف هذه الحدود بالمرونة النسبية، وتُحدد حسب الغرض الذي صمم من أجله النظام.
- بيئة النظام هي كل ما هو خارج حدود النظام، ويعني هذا أن لكل نظام حدودًا خاصة به، تجعله متميزًا في البيئة المحيطة به، حيث نستطيع أن نميز النظام السياسي من النظام التعليمي، رغم العلاقات القائمة بينهما.
- للنظام مصادر ونواتج؛ بمعنى أن لأي نظام مدخلات Inputs ومخرجات Outputs.
- يتوقف اختلاف أي نظام عن الآخر باختلاف المدخلات، وبالتالي اختلاف المخرجات.
- المرونة: وهي من أهم صفات النظم التعليمي الفعال، حيث تتيح لنا التعديل أثناء التطبيق وفق المتغيرات الطارئة.

ركائز النظام التعليمي:

توجد مجموعة من الركائز والأسس، التي لابد من توافرها كي تتجسد عناصر النظام وملامحه، وبالتالي نشأته وتفاعل أجزائه ومكوناته، كي تتحقق أهدافه. أهم هذه الركائز:

١) **فلسفة النظام التعليمي**: تعني الرؤية الفكرية والنظرة الشاملة المتكاملة

التي تستند إليها الأهداف العامة التي توجه النظام التعليمي. وتنبثق فلسفة النظام التعليمي من فلسفة المجتمع. وهي تأخذ بعين الاعتبار الطبيعة الإنسانية، طبيعة المجتمع وثقافته، المفاهيم التربوية (تقدمية، تقليدية)، والتقاليد التربوية. وكلما كانت هذه الرؤية واضحة، وشاملة، ومنسقة، ومتطورة، ومستمرة، أتاحت للنظام التعليمي فلسفة متكاملة، تتضمن:

- **الطبيعة الإنسانية:** مفهوم الطبيعة الإنسانية، فيما يتصل بثباتها وفطرتها وأثر البيئة والوراثة في تكوينها. انقسمت النظرة إلى الطبيعة الإنسانية إلى اتجاهين: أحدهما يناصر النظرة الثنائية، والآخر يؤيد النظرة الثقافية للطبيعة الإنسانية.
- **طبيعة المجتمع وتقاليده وثقافته وتطلعاته:** النظام التعليمي لا يقوم من فراغ، وإنما يتشكل في ظل الإطار الثقافي للمجتمع ومؤسساته الدينية ونظمه الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وبذلك تتحدد فلسفة النظام التعليمي في ضوء المثل والقيم والاتجاهات والمفاهيم والعادات والتقاليد التي تسود المجتمع.
- **مفاهيم العملية التربوية:** هناك نظريتان بينهما صراع مستمر: نظرية تقول إن التربية عملية تفتح من الداخل، والأخرى ترى أن التربية عملية بناء من الخارج. وبينما ترى الأولى أن التربية تقوم على أساس تنمية المواهب الفطرية، ترى الثانية أن التربية عملية تقوم على قمع الميول، حتى تحل محلها عادات تكتسب عن طريق القسر الخارجي.
- **التقاليد التربوية:** تنشأ في المجتمع مجموعة من الظروف التي تفرض على النظام التعليمي تبنِّي إجراءات معينة، يمتد الأخذ بها فترات طويلة، إلى أن يصبح تقاليد تربوية يصعب التحول عنها.

٢) الأهداف Objectives: يمثل الهدف النواة التي ينمو حولها النظام، لأن النظام يبنى ويوجد لأغراض تحقيق الهدف. فالنظم توجد وتؤسس بناء على الحاجات في مجتمعاتها وبيئاتها، وقد توجد في البيئة المحيطة عدد من الحاجات المتنافسة، مما يستدعي تفهم هذه الحاجات ومدى صدقها، وهذا يستدعي محاولة التنبؤ بالنتائج المختلفة لكل حاجة من هذه الحاجات، فيما لو تم تبنيها.

وفي كل الأحوال، يجب أن يكون هناك وعي بمصادر النظام ومحدداته التي يعمل في نطاقها. وتحليل الحاجات المنتقاة والمتطلبات المنبثقة والناشئة والمصادر المتوفرة يقود إلى تحديد أدق لأهداف النظام.

وكلما كانت الحاجات والغايات أوضح، كلما كان النظام التربوي أقدر على تفهم ما تعمله المؤسسة التربوية، ويزداد تعاونه معها في تحقيق أهدافها. فأسلوب النظم يهتم كثيرًا بالكم والنوع، لقياس المخرجات بناءً على الأهداف.

٣) الوظائف System Function: إن وظائف النظام متعددة، فمنها وظيفة التحويل والتغذية الراجعة والضبط والتكييف والمواءمة..

وتعتبر عملية التحويل Transformation من أهم وظائف النظام، وتتضمن عمليات توفير شروط يمكن بواسطتها تحويل المُدخلات إلى مخرجات، ولعملية التحويل ثلاثة مجالات عمل رئيسية متفاعلة ومعتمدة على بعضها البعض:

- **نتاج التحويل:** حيث يتم تفاعل مكونات النظام للحصول على التحويل المطلوب، وهذه تشتمل تحديد عمليات التحويل المطلوبة، في ضوء مدخلات ومخرجات النظام، ثم تصنيفها، حتى تتكامل وظائفها بعضها مع بعض، ضمن تصميم معين.
- **تسهيلات التحويل:** وتهدف إلى استمرارية تنشيط وصيانة كل مكونات النظام المشتركة في عملية التحويل.

- **ضبط وتكييف التحويل:** وتهدف مراقبة عمليات التحويل وتحليل نشاطها، ثم تقديم التعديل اللازم لتحقيق أكبر قدر ممكن من التحويل. وكل عمليات التحويل مترابطة ومتكاملة بعضها مع بعض، مما يستوجب شمول النظرة إليها في التكامل معها أو في محاولة تطوير أو تعديل أي منها، ضمن التوازن اللازم لانسجام العمليات وتحقق المخرجات المطلوبة.

٤) **المكونات Components:** مجموعة الأجزاء والعناصر التي تكون النظام. أو هي الأنظمة الفرعية، والمتفرعة، وما يربط بينها. والنظام هو أكثر من مجموع مكوناته أو عناصره، وذلك لعلاقات المكونات مع بعضها البعض، وطريقة تصميم التفاعل فيما بينها. فمكونات النظام تتصل مع بعضها البعض، ضمن نمط وتصميم معين، يكوِّن بيئة النظام. وتتضمن:

- **الأهداف، وتتضمن:** تحليل الأهداف – تحليل خصائص المتعلمين – تحديد الأهداف وصياغتها سلوكيًا – تصميم الاختبارات المعيارية.
- **تصميم التعليم، وتتضمن:** تحليل الأهداف – تحديد مراحل التعليم تقرير الإستراتيجية التدريسية – اختيار الوسائل التعليمية الأكثر جدوى – تجهيز الخبرات التعليمية.
- **التقويم، ويتضمن:** تجريب الخبرات التعليمية وتطبيق الاختبار المعياري – تحليل النتائج – التنفيذ – مراقبة النتائج وتحليلها وتفسيرها.
- **التحسين، ويتضمن:** تحديد نقاط القوة والضعف – تنفيذ بعض الأنشطة الإثرائية والعلاجية.
- **الإدارة، وتتضمن:** الإجراءات والأنشطة التي تحقق المكونات السابقة.

ومن خلال ديناميكية هذه العلاقات، يتحول النظام من مجرد كونه مجموعة

عناصر مستقلة، إلى حالة من التكامل والتداخل. وكلما كانت مكونات النظام تتسم بالاستقلالية أو الانفصالية، يعني ضعف تكامل هذا النظام، وذلك لأن أي تغيير في أي من مكوناته أو أنظمته الفرعية لا تؤثر على الأخرى، بينما اعتمادية النظام وأنظمته الفرعية تعني أن أي تغير في أي مكون أو نظام فرعي سيكون له أثره المعين على المكونات الأخرى، فمثل الجسد إذا اشتكى عضو منه تداعت له سائر الأعضاء بالسهر والحمى. وهذا التفاعل والتكامل بين مكونات النظام من أهم عوامل بقائه واستمراريته.

مكونات النظام:

يتكون النظام من أربعة مكونات أو عناصر رئيسية وهي:

١ – المدخلات Inputs:

وهي تمثل مكونات النظام، وتشمل كل العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق أهداف معينة، وتنقسم المدخلات إلى نوعين:

(أ) المدخلات الرئيسة: وهي ضرورية لقيام النظام. فمثلًا في النظام التعليمي، تتمثل هذه المدخلات في المعلم، والإدارة، والمؤسسات التعليمية، والتجهيزات، والمواد التعليمية، وتحديد الأهداف والخبرات والمهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلمين، وخلفيات وخصائص المتعلمين... وغيرها.

(ب) المدخلات المحيطة بالنظام: وهي التي تحيط بالنظام وتؤثر فيه: كالأنظمة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وهى تعتبر من المدخلات التي تُفرض على النظام التعليمي وتؤثر فيه.

وتعد المؤسسة التعليمية مكانًا للحياة، ينبغي أن يعيش فيها التلميذ حياته الأكاديمية، وأن يتفاعل فيها مع بيئته، ليتعرف من خلالها على العالم، ويكوِّن

لنفسه خبرات تساعد على تنشئته. وعلى هذا، فالتلميذ في المؤسسة التعليمية هو الشخص الأهم، الذي تدور حوله كل الأنشطة، وتتعاون التنظيمات والخطط لتجعل منه محورا لكل العمليات التربوية. وتتمثل أهم مدخلات النظام التعليمي فيما يلي:

- **التلاميذ:** يشكل التلاميذ أهم مدخلات النظام التعليمي، لأن تنميتهم هي هدفه الرئيسي. وتؤثر اتجاهاتهم وميولهم في العملية التعليمية إلى درجة كبيرة، فضلا عن أنهم في النهاية يكوِّنون المخرجات الرئيسية للنظام التعليمي، باعتبارهم المادة الخام التي تشكَّل لتكوين تلك المخرجات. ونحن نتوقع، عندما يذهب هؤلاء التلاميذ إلى المدرسة، أن يحصلوا على خبرات تعليمية، تُحدِث في حياتهم تغيرات مرغوب فيها.
- **المعلمون:** هم أكبر المدخلات بعد التلاميذ وأهمها في أي نظام تعليمي، وهم يشكلون عمومًا الطاقة البشرية المحركة للنشاطات العملية التعليمية في النظام التعليمي، التي تتوقف فعاليته إلى حد كبير على مدى كفاياتهم وفاعليتهم، حيث تؤثر كفايات المعلمين وفاعليتهم على النظم التدريسية ونظم التقويم، ويقوم المعلمون بمساعدة التلاميذ في الحصول على المعارف والمهارات والقيم اللازمة لهم كأفراد، وكذلك كأعضاء في المجتمع، والمتضمنة في محتوى مقرراتهم الدراسية، كما يقع على هؤلاء المعلمين عبء قيادة عمليات التعليم والتعلم لهؤلاء الطلاب.
- **الموارد البشرية:** تضمن الأفراد والقوى العاملة لهيئات التدريس في المجالات المختلفة فأمناء المعامل والمختبرات وباقي أفراد الجهاز الفني والعاملين في الشئون المالية والإدارية، كذلك الموارد البشرية العاملة في مجالات الخدمات الإضافية، مثل مجالات التغذية والرعاية الاجتماعية والنفسية والصحية (الأخصائي الاجتماعي، والزائرة الصحية). وإلى

حد كبير، فإن نجاح تلك الفئات في عملها يتوقف عليها أداء المعلمين ومستوياتهم، وكذلك المدخلات الأخرى، وبالتالي يتوقف عليها مدى تحقيق النظام لمستوى الأداء المستهدف منه.

- **الموارد المالية:** تشكل واحدًا من أهم مدخلات النظام التعليمي، حيث توفر الجانب المهم من الموارد اللازمة لتوفير الأبنية المدرسية والمستلزمات للأنشطة التعليمية، بالإضافة إلى رواتب وحوافز المعلمين وأجور العاملين في النظام التعليمي، كذلك توفير الأجهزة التعليمية وصيانتها.
- **الإدارة التعليمية:** التعليم أصبح من الصناعات المهمة في هذا العصر، إن لم يكن أكبرها على الإطلاق. لذا، كان من أهم المدخلات للنظام التعليمي الإدارة التعليمية، التي ينبغي أن تكون إدارة واعية، تمتلك مؤهلات قيادية وعلمية وتربوية عالية، قيادة على وعي تام بالأساليب الإدارية، بل تكون على وعي كامل بأحداثها بصفة مستمرة في هذا الجانب:

• إدارة تجمع بين فنون وعلمية الإدارة
• تقوم بعملية التوجيه والإشراف والتنسيق
• ذات قدرة واعية على الملاحظة العلمية
• تقوم بعملية التقويم من أجل تطوير الإدارة خصوصًا، وتطوير النظام التعليمي عمومًا
• تعمل على جمع المعلومات من مصادرها: عن البيئة المحيطة بها، والبيانات عن الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتكنولوجية والثقافية، وغيرها، سواء من داخل النظام التعليمي أو خارجه

كل ذلك بهدف توجيه النظام في المسار الصحيح، بحيث يتفاعل بشكل نشط مع

الأنظمة الاجتماعية الأخرى، تفاعلا يحقق هدف المجتمع من أجل تقدم هذا المجتمع.

- **التكنولوجيا التعليمية:** طريقة منظمة لتخطيط وتنفيذ وتقييم كل عملية التعلم والتعليم، في نطاق أهداف معينة مؤسسة على البحث في التعليم البشري ووسائل الاتصال الحديثة، وباستخدام مزيج من مصادر بشرية وغير بشرية، لتحقيق تعليم أفضل وأكثر فعالية. فهي تتضمن كل ما يتصل باستخدام كل الأساليب التقليدية والحديثة في الموقف التعليمي، لتحقيق أهداف النظام التعليمي، مع استخدام التخطيط، والاستعانة بأساليب الاتصال الحديثة، مثل التليفزيون والأفلام والخرائط والكمبيوتر.. إلخ.
- **المناهج والمحتوى الدراسي:** تتضمن المحتوى التفصيلي للأهداف الموضوعة للنظام، وهي التي يدور حولها النظام التدريسي كله داخل النظام التعليمي. ويتضمن هذا المدخل:
  - المقررات الدراسية
  - جميع الأنشطة التربوية المصاحبة
  - الأساليب المستخدمة في تقويم كل جوانب المواقف التعليمية ونشاطاتها.

٢- العمليات Processes:

وهي تضم الاستراتيجيات، بما تشمله من طرائق وأساليب واستخدام الوسائل التعليمية، وكذلك تضم العلاقات المتبادلة والمتفاعلة بين مدخلات النظام، كالتفاعل بين المتعلمين والمعلم والإداريين، لتحويل مدخلات النظام إلى مخرجات. بمعنى آخر: تحقيق أهداف النظام.

- **التخطيط: يعني:**

تعريف وتحديد أهداف المؤسسة التعليمية، واختيار السياسات، وتحديد

الإجراءات وبلورة الطرق التي تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف، من خلال:

- تحديد ما يجب عمله
- وكيف يجب عمله؟
- ومتى يمكن عمله؟
- ومن الذي يقوم بالعمل؟

وهو يغطي الفجوة بين ما نحن فيه وما نرغب في الوصول إليه. كما يعرف بأنه وظيفة المدير، التي تتضمن الاختيار بين البدائل، من الأهداف والسياسات والإجراءات والبرامج، وبالتالي فهو قرار يحدد برنامج العمل في المستقبل للمؤسسة أو إحدى إداراتها.

– **التنظيم:** هو تحديد الأعمال اللازمة لتحقيق الأهداف، وتنظيمها في إدارات وأقسام ووحدات ومستويات المدرسة، في ضوء تحديد العلاقات التي يمكن أن تنشأ بين الأعمال والقائمين عليها على كافة المستويات، وفي كل الاتجاهات، من خلال:

- تجميع وتنسيق جهود الأفراد بالمؤسسة التعليمية
- منهج علمي لتحديد برامج العمل وطرق وأساليب الأداء
- تحديد قنوات الاتصال
- بيان السلطات والمسئوليات لكل مستوى تنظيمي بالمدرسة
- إيجاد وسائل فعالة للرقابة، للتعرف على الانحرافات والعمل على تصحيحها، من أجل تحقيق أهداف المدرسة، بأقل التكاليف مع حسن الأداء.

– **التوظيف:** يهتم باختيار وتعيين وتدريب ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب في المؤسسة، ويتضمن التوظيف ثمان مهام، صممت

لتزويد المنظمة بالأشخاص المناسبين في المناصب المناسبة. هذه الخطوات الثمانية تتضمن:

- تخطيط الموارد البشرية
- توفير الموظفين
- الاختيار
- التعريف بالمنظمة
- التدريب والتطوير
- تقييم الأداء
- المكافآت والترقيات (وخفض الدرجات)
- والنقل
- وإنهاء الخدمة.

- **التوجيه:** هو عملية إرشاد وتحفيز الموظفين باتجاه أهداف المؤسسة. كما يشار إليها أحيانا على أنها التحفيز، أو القيادة، أو الإرشاد، أو العلاقات الإنسانية.
- **الرقابة:** هي مراقبة أداء المؤسسة، وتحديد ما إذا كانت حققت أهدافها أم لا، من خلال معايير الأداء، التي سوف تستخدم لقياس التقدّم نحو الأهداف. مقاييس الأداء هذه صمّمت لتحديد ما إذا كان الناس والأجزاء المتنوّعة في المنظّمة على المسار الصحيح في طريقهم نحو الأهداف المخطط تحقيقها.
- **التقويم:** هو تلك العملية التي يتم بموجبها إصدار حكم على المنظومة التعليمية، من حيث مدى فاعليتها في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها وأغراضها وصدقها، عن طريق التحفيز والإنجاز والتنمية والتطور، من خلال:

- تكوين العاملين وتنميتهم وزيادة قدرتهم وكفاءتهم في العمل

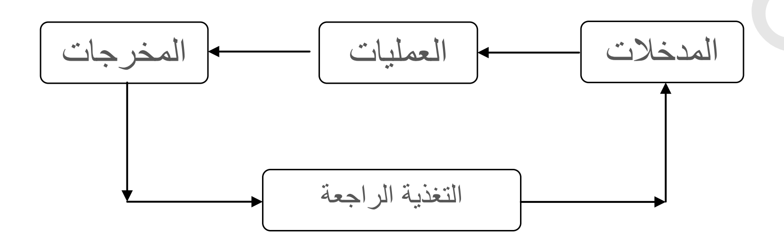
- تحديد الأهداف العامة لتنفيذ الأعمال المحققة
- توصيف وتحليل الأعمال والوظائف
- إعداد خطة سليمة
- توفير الإشراف والقيادة الصحيحة للأفراد
- والعمل على توفير مناخ فكري للأفراد.

٣- **المخرجات Outputs:** وهي النتائج النهائية للنظام، وهي مؤشر لنجاح أو فشل النظام. وفي النظام التعليمي، نجد أن التغييرات التي تحدث في معرفة وأداء وسلوك المتعلم من مخرجات النظام، ويمكن تصنيف مخرجات النظام التعليمي إلى:

- مخرجات مادية.
- مخرجات بشرية.
- مخرجات معنوية.

٤- **التغذية الراجعة Feedback:** تعطي التغذية الراجعة المؤشرات عن مدى تحقيق الأهداف وإنجازها، وتبين مراكز القوة والضعف في أي مكون من المكونات الثلاثة السابقة للنظام، وفي ضوء هذه النتائج يمكن إجراء التعديلات، أو بمعنى آخر التطوير، لتحقيق معدلات أعلى من الأهداف.

ويوضح الشكل التالي مكونات النظام الأساسية:



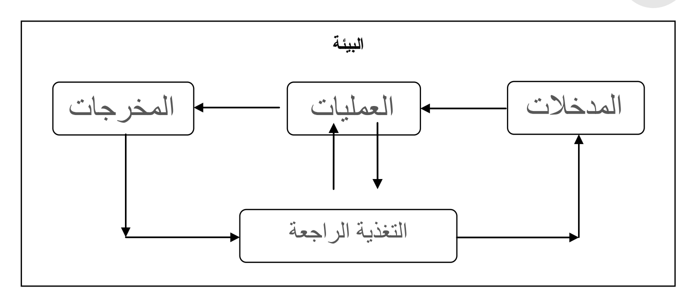
أنواع النظام:

يمكن تقسيم النظام من حيث تفاعله مع البيئة إلى نوعين:

* **النظام المفتوح Opened System:** وهو النظام الذي يتأثر بأي نظم تحيط به ويؤثر فيها، مثل الأجهزة داخل جسم الإنسان (الجهاز التنفسي، الجهاز الهضمي، الجهاز العصبي) ومثل الأنظمة الاجتماعية (الأسرة، المسجد، المدرسة، النادي). يمكن وصفة بالتالي:

دائرة أو مستطيل كبير، بداخله ٤ مربعات، ٣منها على مستوى واحد متقاربة نوعًا ما، والرابع أسفل منها:

- المربع الأول عبارة عن مدخلات Inputs نظام التعليم– طلاب، أساتذة، مناهج، مباني، معامل، أجهزة...الخ.
- المربع الثاني خاص بــ عمليات تحويلية Processes وهي العمليات التي تتم على الطالب أثناء فترة بقاءه بالمرحلة.
- المربع الثالث عبارة عن مخرجات Outputs نظام التعليم، وهي الخريجين، خبرات المعلمين والإدارة والفنيين،...الخ.
- المربع الرابع والأخير عبارة عن التغذية الراجعة back Feed وهي تمثل متابعة النظام لمخرجاته، ومدى استفادة المجتمع منها.



شكل يوضح النظام المفتوح

وهناك أسهم تربط تلك المربعات، فهناك سهم يتجه من المدخلات إلى العمليات التحويلية، وسهم آخر يتجه منها إلى المخرجات، وسهم ثالث يتجه من المخرجات إلى التغذية الراجعة، وسهم رابع يتجه منها إلى المدخلات مرة أخرى، كما يوجد سهمان متعاكسان بين العمليات والتغذية الراجعة، ويعنى ذلك أن التغذية الراجعة ليست في نهاية دورة النظام، وإنما في جميع مراحله، فيمكن العودة من العمليات لتعديل المدخلات أو العودة من المخرجات إلى العمليات في حال ثبات المدخلات، مع ضرورة تعديل العمليات.

يلاحظ من الشرح – الشكل– السابق أن النظام لا يوجد في فراغ، بل داخل بيئة أو مجتمع يحيط به، وهو الذي يوجد لتحقيق الأهداف التي ينشدها من النظام. وتكون بدايته من المدخلات، فالعمليات التحويلية، فالمخرجات، وأخيرًا التغذية الراجعة، ومنها للمدخلات.

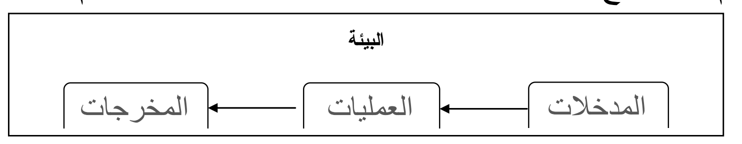
ويتسم النظام التعليمي المفتوح بأنه:

- يتفاعل مع البيئة
- توجد فيه تغذية راجعة في جميع مراحله،
- يعيد تنظيم مكوناته بحسب الظروف البيئية
- يميل إلى المحافظة على استقراره وتوازنه.

* **النظام المغلق Closed System:** وهو النظام الذي لا يتأثر بأي نظم حوله، ولا يؤثر أيضًا فيها، ولا يتفاعل مع البيئة، ويتجاهل الاعتبارات الخارجية، ويكون التفاعل بين أجزاء النظام نفسه، مثل إجراء تجربة كيميائية، ويعبر عنه بالشكل التالي:

دائرة أو مستطيل كبير، بداخله ثلاث مربعات على مستوى واحد، متقاربة نوعًا ما: المربع الأول عبارة عن مدخلات النظام Inputs، والمربع الثاني خاص

بـــعمليات تحويلية Processes وهي العمليات التي تتم على المدخلات أثناء فترة بقاء النظام، والمربع الثالث عبارة عن مخرجات Outputs النظام.



شكل يوضح النظام المغلق

وهناك أسهم تربط تلك المربعات، فهناك سهم يتجه من المدخلات إلى العمليات التحويلية، وسهم آخر يتجه منها إلى المخرجات.

يلاحظ من الشرح – الشكل – السابق أن النظام لا يوجد في فراغ، بل داخل بيئة/ مجتمع يحيط به، وهو الذي يوجد لتحقيق الأهداف التي ينشدها من النظام. وتكون بدايته من المدخلات، فالعمليات التحويلية، فالمخرجات، ولا توجد فيه تغذية راجعة كالنظام المفتوح، لما سبق بيانه.

ويتسم النظام التعليمي المغلق بأنه:

- لا يتفاعل مع البيئة
- لا توجد فيه تغذية راجعة
- لا يعيد تنظيم مكوناته بحسب الظروف البيئية
- لا يميل إلى المحافظة على استقراره وتوازنه.

وثمّةَ فرق بين مفهومي النظام والمنظومة، حيث يغلب على المفهوم الأول معنى الأنظمة المغلقة المتكاملة، مثل نظام الخلية. غير أن استخدام مفهوم النظام التعليمي في هذا المقام جاء متجاوزًا هذا المعنى، ليتكامل مع النظم الكبرى في المجتمع، كالنظام السياسي والنظام الاقتصادي والنظام الإعلامي وخلافه. أما مفهوم المنظومة، فهو يستخدم للدلالة على المنظومات المفتوحة والمتفاعلة مع

غيرها، في إطار منظومات أكبر.

وتعرف المنظومة التربوية أو التعليمية بأنها منظومة تقوم بتقديم تعليم وتربية هادفة لأبناء المجتمع، في المؤسسات التعليمية المختلفة. وتشكل المنظومة التعليمية بيئة التعليم والتعلم، التي تتكّون بدورها من مكونات وعناصر مختلفة، تتباين مكوناتها من مجتمع لآخر، حسب ثقافة المجتمع، وقيمه، ودرجة التنمية فيه.

يتكون كل نظام من نظم تحتية، أو فرعية، ويمكن النظر إلى أي نظام على أنه نظام أساسي، يحوي مجموعة من الأنظمة الفرعية، وفي نفس الوقت يمكن اعتباره نظامًا فرعيًا لنظام أكبر منه. فمثلًا النظام التدريسي، يمكن النظر إليه على أنه نظام أساسي، يتضمن مجموعة من الأنظمة الفرعية: نظام طرق التدريس – نظام الأنشطة – الوسائل – الاختبارات...، وتتفاعل كُلٌ في واحد هو عملية التدريس، وهذا النظام هو جزء من نظام أكبر هو المنهج، الذي بدوره جزء من نظام أكبر، وهو نظام التعليم... هكذا.

مما سبق يتضح أن النظام ينقسم من حيث تواجده إلى أنظمة متولدة ومتعددة، يتفرع بعضها من البعض الآخر، ويكون هو بدوره – مهما صغر – جزءًا من نظام أكبر منه.

الاستراتيجية المتكاملة لنجاح النظام التعليمي وفعاليته:

في النظام التربوي التقليدي، يقوم المعلم بالدور الأول في نقل المعلومات إلى الطلاب، فهو يخطط وينظم ويفسر المعلومات بهدف نقلها إلى المتعلمين، دون النظر إلى المهارات والاتجاهات التي يجب على المتعلمين اكتسابها.

أما في النظام التربوي الفعال، يكون دور المعلم هو إدارة وتوجيه العملية التعليمية، ويتغير دور المتعلم إلى دور يتخلص فيه من السلبية، حيث النشاط والمشاركة في عملية التعلم، وتتاح لهم الفرصة للتعبير عن رأيهم، والسير في

مراحل التعلم، كل وفق سرعة تعلمه، ومدى مشاركته ونشاطه، وكذلك يكون دور القائد التعليمي هو التخطيط والمتابعة وتقييم كفاءة المتعلم والمعلم (المدخلات) وتصحيح مسار تحقيق أهداف النظام التعليمي، وفيما يلي خطوات إجرائية لاستراتيجية متكاملة لنجاح النظام التعليمي وفعاليته:

- تحديد الفكرة أو المفهوم: ينبغي إدراك فكرة أو مفهوم النظام التعليمي وأهدافه.
- معرفة الدور الذي يقوم به النظام التعليمي والوظائف التي يؤديها.
- تحديد مدخلات النظام اللازمة لتحقيق أهدافه ووظائفه.
- تحديد خصائص المتعلمين والمعلمين والفنيين: كمصادر الإدراك، والمصادر العلمية للإدراك، ومعرفة التلاميذ الأكاديمية، ولغة التلاميذ، ومهارات القراءة والكتابة لديهم، والقدرة النفسية على المتابعة والتحمل.
- تحديد خصائص القيادات التعليمية والمدرسية والصفِّية: كالقدرة على صنع واتخاذ القرارات، مهارات قيادة العمل التعليمي، واستثمار الموارد، وإدارة الوقت، وتنظيم العمل،... الخ.
- تحديد مدى صلاحية البيئة التعليمية والمدرسية. من حيث مكوناتها وظروفها المناخية (كالحرارة، والإضاءة، والمساحة المتاحة للفرد،... الخ.
- تحديد متطلبات تنفيذ أهداف المنهج.
- تجهيز التسهيلات التعليمية والمدرسية المناسبة لتفاعل المدخلات وفعالية العمليات وتحسين مستوى المخرجات.
- تنظيم التلاميذ وتهيئتهم للتعلم، وكذلك الموارد المادية والبشرية بالنظام التعليمي بالطريقة الأنسب لتحقيق أهداف النظام.

- المتابعة والشرح والتفسير وتقييم كفاءة التعليم، بما يحقق لتغذية الراجعة التي تضمن تصحيح المسار.

مدخل تحليل النظم:

يُعرف أسلوب تحليل النظم على أنه طريقة تحليلية ونظامية، لعمل منضبط ومرتب للأجزاء التي يتألف منها النظام كله، وتتكامل تلك الأجزاء وفقا لوظائفها التي تقوم بها في النظام الكلي، الذي يحقق الأهداف التي تحددت للمهمة.

ويبرز في هذا التعريف أهمية تحديد الأهداف، لأن تحديدها يعتبر النواة التي ينمو حولها النظام، ولأن النظام يوجد أساسا لتحقيق الأهداف، ولكي تتحدد أهداف النظام بشكل واضح ودقيق، لابد أن تكون الحاجات والغايات التي تطلبها البيئة واضحة ومحددة.

ولذلك، فإن الاستفادة القصوى من أسلوب تحليل النظم مرهون بمدى تحديد المشكلة تحديدًا قاطعًا. فبدون هذا التحديد، يصعب تحليل عناصر المشكلة، مع مراعاة أن تحديد كل عنصر في النظام له مدخل وتفاعل ومُخرج، فإذا جاء المُخرج لا يتسق وهدف النظام، يعود لتعديل المُدخل أو التفاعل من جديد، وهكذا في كل عنصر.

وينظر لمدخل تحليل النظم بمفهومه العام على أنه منهج يرشدنا على نحو نظامي أو نسقي إلى حل المشكلات، وبصورة أخرى هو عملية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات.

ويمكن تعريف مدخل تحليل النظم بأنه طريقة في التفكير أو منهج في العمل وأسلوب في حل المشكلات، يعتمد على مدخل النظم لتحقيق الأهداف المحددة له، ويستند إلى نتائج البحوث في كل الميادين الإنسانية والتطبيقية، حتى يحقق الأهداف بأعلى درجة من الكفاءة والاقتصاد في الكلفة.

كما أنه عبارة عن عملية متكاملة، تقوم على تطبيق هيكل من العلم والمعرفة عن التعلم الإنساني، واستخدام مصادر تعلم بشرية وغير بشرية، تؤكد نشاط المتعلم وفرديته، بمنهجية أسلوب المنظومات، لتحقيق الأهداف التعليمية، والتوصل إلى تعلم أكثر فعالية.

كما يشير مدخل النظم في التعليم إلى النظرة المتكاملة والتأثير المتبادل لمكونات العملية التعليمية من أهداف، ومحتوى، وطرائق، ومواد، وإدارة، وأساليب تقويم، وطريقة منهجية تقوم أساسًا على تطبيق المعرفة القائمة على أسس علمية في مجالات المعرفة المختلفة، لتخطيط وتصميم وإنتاج وتنفيذ وتقويم وضبط كامل للعملية التعليمية، في ضوء أهداف محددة. ولقد ساعد هذا الفكر المنظومي في تطوير الأنظمة التعليمية باستمرار، مع كل جديد في شتى مجالات التربية، وما تُسفر عنه نتائج الأبحاث في مجال التعليم، وفي المجالات الأخرى ذات الصلة أيضًا، وبالتالي التطبيق المنهجي المنظم لكل مصادر المعرفة العلمية على عملية اكتساب وتوظيف المعارف وممارسة المهارات وتنمية الاتجاهات.

وعلى هذا، فإن مدخل تحليل النظم الذي يتضمن اتباع خطوات منطقية مترابطة قابلة للمراجعة والتعديل، تبدأ من دراسة الواقع والحاجات، وتصل إلى بناء المنظومات التعليمية التي تحقق الأهداف العلمية المحددة، من خلال:

- الدراسة والتحليل للواقع التعليمي الذي توجد فيه المشكلة التعليمية
- تحديد الحاجات التعليمية للمتعلمين وما يتوفر من مصادر تعلم بهذا الواقع التعليمي، في ضوء مواصفات المنظومة التعليمية التي تحقق الأهداف التعليمية
- إجراء التقويم المستمر وعمل التعديلات في ضوء التغذية الراجعة المشتقة من التقويم المستمر
- تصحيح المسار الذي يضمن تحقيق الأهداف التعليمية

ومن ثم، تكون مخرجات هذا الأسلوب هي منظومة تعليمية فعالة وداعمة للمجتمع. ويتضمن تحليل النظم الخطوات التالية:

- **وصف النظام System Description**: ويقصد به الحالة الراهنة للنظام والتعرف على تركيبه وأسلوب أدائه.
- **تحليل النظام System Analysis**: ونعني به محاولة التعرف على المشاكل والعقبات التي تعترض أداء النظام وتعوق تقدمه.
- **تصميم (هندسة) النظام System Engineering**: ويقصد به إعداد نظام بديل، من خلال التعديلات الواجب إدخالها على النظام القائم، لمعالجة ما يعانيه من مشاكل وقصور.

والتعامل مع النظام التعليمي من خلال مدخل تحليل النظم يؤكد على عدم النظرة إلى جزئية العملية التعليمية، بل إلى كليتها، والتفاعل والترابط فيما بين عناصرها المختلفة، والعمل في شكل المنظومات. والمتخصصون في التعليم يدركون أن الأسلوب المنظم والمرتب والنسقي في تطوير التعليم ينتج نظامًا فعالًا وكفئًا، يحقق ما هو مرغوب فيه. وتبرز أهمية مدخل النظم للعملية التعليمية في النقاط التالية:

- ينظر مدخل تحليل النظم إلى التعليم على أنه نظام يتكون من مجموعة من الأنظمة الفرعية، وكل منها يتكون من أنظمة أصغر، ويؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به، وتعمل بشكل متكامل لتحقيق الأهداف.
- يساعد في تحديد مشكلات النظام التعليمي، ووضع حلول إيجابية لها.
- يساعد في الوصول إلى الموضوعية في التجريب وإصدار الأحكام.
- ينظم العلاقات بين مكونات النظام التعليمي.

- يعتمد التقويم كخطوة أساسية في سبيل التطوير والتعديل.
- يهتم مدخل تحليل النظم بتحديد الأسس النظرية والجانب العملي المرتبط بها.
- أن مدخل تحليل النظم هو أفضل الطرق في الوقت الحاضر لتحديد متطلبات التعلم بدقة.
- كما أنه أفضل الطرق للوصول إلى أكثر الخطط فعالية، لإثارة نتائج التعلم المرغوب فيه بدقة وبطريقة منظمة.
- ويمكننا أن نفصل بين ما نحتاج إلى معرفته، وبين ما نعتبر معرفته ترفا.

وتبدأ عملية تخطيط وتصميم المنظومات باستخدام مدخل تحليل النظم، بقيام المصمم أو المصممين بتحليل النظام أولًا، فيحددون أهدافه على ضوء كل من الإمكانات المادية والبشرية المتاحة لإنشائه، إضافة إلى تحديد متطلبات وخصائص المجتمع المستفيد من ذلك النظام، وغير ذلك من العوامل الأخرى.

وبناء على ذلك، يقوم المصممون بتحديد:

- مدخلات النظام: من موقع ومبان وأجهزة وآلات وأفراد ومصادر طاقة وخامات
- عمليات النظام: كالتدريس والتخطيط والتنظيم والامتحانات والرصد والمتابعة والصيانة وما يوجد بينها من علاقات
- مخرجات النظام المتوقعة: فيضعون توصيفا دقيقا لمواصفات المنتج التعليمي ونوعيته
- نظام للرقابة والمتابعة؛ أي للتقويم والتغذية الراجعة، ليتولى مطابقة مخرجات النظام المتوقعة بمخرجات النظام الفعلية، ومن ثم إجراء تعديل

وتحسين في مدخلات النظام وعملياته هذه المخرجات الفعلية مخالفة للتوصيف الموضوع لمخرجات النظام المتوقعة.

ويلي عملية التحليل تلك عملية أخرى، هي عملية التجميع النسقي لكافة عناصر التحليل سالفة الذكر وما بينها من علاقات، في صورة مخطط مبدئي أو مسودة، وعادة ما يخضع هذا المخطط الأولي لعملية ثالثة، هي عملية التقويم، التي تستهدف تحديد مدى جودة هذا المخطط في تحقيق الأهداف المرجوة، وعادة ما يجرى المصممون تعديلات وتحسينات (تغذية راجعة) على هذا المخطط الأولي باستمرار.

ومما سبق، يتضح أن عملية التصميم تتضمن عادة أربع مراحل أساسية هي:

- **تحليل النظام:** وتتضمن تحديد أهداف النظام وعناصره من مدخلات وعمليات ومخرجات وتقويم وتغذية راجعة.
- **تجميع النظام:** وتتضمن تجميع عناصر النظام وما بينها من علاقات في صورة مخطط أولي يعبر عن تصميم النظام.
- **التقويم:** وتتضمن تدقيق المخطط الأولي، للتأكد من أنه أفضل تصميم ممكن لتحقيق الأهداف المرجوة من النظام.
- **التغذية الراجعة:** وتعني إدخال تعديلات وتحسينات على المخطط الأولي إذا تطلب الأمر ذلك، لجعله أفضل تصميم ممكن للنظام، وتنتهي عملية التصميم هذه بتحديد المخطط (التنفيذي) النهائي للنظام، ويسلم إلى المنفذين، لتبدأ بذلك عملية التنفيذ.

وفي ضوء تحليل النظام التعليمي، يمكننا استنتاج عدة حقائق ومعايير، يمكن من خلالها قياس فاعلية النظام وكفاءته، من أهمها:

* إن كل ما يحققه النظام التعليمي من منجزات ما هو إلا نتيجة حتمية لنوعية

وكفاءة المدخلات والأنشطة بالنظام.

* إن كفاءة الأنشطة التي يمارسها النظام التعليمي تتأثر الى حد كبير بجودة المدخلات ووفرتها.

* إن المدخلات يمكن أن ينتج عنها مخرجات متباينة في المستوى والجودة.

* إن ما يتحقق من مخرجات النظام التعليمي يعود ليؤثر في قدرته على استقطاب موارد (مدخلات) جديدة.

* إن الأجزاء المختصة باستقبال المدخلات وبإظهار المخرجات تؤدي دورًا حيويًا في كفاءة النظام التعليمي.

ويناط بإدارة النظام التعليمي تنظيم شئونه وتوجيه القوى البشرية لتحقيق الأهداف المنشودة عن تنفيذ العمليات الأساسية مثل: التخطيط، التنظيم، التنسيق، الرقابة، التوجيه، التوظيف، الاتصالات...الخ.

وتتأثر إدارة النظام التعليمي بالقوى الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، فكلما كان المجتمع متعلمًا ومنظمنًا ومحترمًا للأعراف والتقاليد التنظيمية، سهلت الضبط الإداري والتنظيمي. وتتأثر إدارة النظم التعليمية بالسياسة العامة للدولة واتجاهاتها وتشريعاتها، وقد تعاني إدارة النظام من مشكلات المجتمع وسياساته مثل:

* **مركزية الأنظمة التعليمية:** وهو التحكم المباشر في التخطيط والتنفيذ.

* **تضخم الجهاز الإداري:** زيادة في إعداد الموظفين والمدرسين في العمل الإداري.

* **قلة القيادات الإدارية المؤهلة:** ضعف برامج التعليم المستمر في التدريب.

* **قصور التقنية الإدارية:** ضعف استخدام التقنية الحديثة.

* قصورا الاهتمام بالبحث العلمي.

خلاصة القول...

إذا كانت التربية ضرورة من ضرورات الحياة، تحفظ بها الإنسانية بقاءها، وتستخدمها وسيلة لتحقيق تطورها، فهى بذلك تعد نظاما اجتماعيا يمارس أنشطة باستخدام موارد بشرية ومادية مختلفة، وصولًا الى أهداف تمثل حاجات اجتماعية ذات قيمة. والنظام التربوي يمارس عدة وظائف خاصة به، تميزه عن غيره من النظم الأخرى في المجتمع، لتسهيل تحويل المتعلم من مدخل غير قادر على الأداء إلى مخرج قادر على الأداء، بعد تدريبه وتعليمه.

والنظام التربوي يتضمن عدة مكونات، تتحدد في ضوء أهدافه ووظائفه، ولعل أهم مكونات النظام التربوي هو المتعلم والمعلم، كما أن النظام التربوي يتألف من مجموعة من الأنظمة الفرعية، التي تضم المصادر البشرية والمادية ذات الصلة والعلاقة بتحقيق الأهداف التربوية المتفق عليها. والنظام التعـــليمي عبارة عن نظـــامٍ فرعي ضمن نظام أكبر Super System هو نظام الثقافة أو نظـــام المجتمع، وهناك أنظمة قرينة له Peer System مثل نظام الأسرة، كما أنه يشمل على عدد من الأنظمة الفرعية Sub–Systems مثل نظام المناهج ونظام تربية المعلمين ونظام الإدارة والإشراف، والمراحل التعليمية.

والنظام التربوي يمثل نظامًا مفتوحًا وثيق الصلة بالمجتمع الذي يخدمه والبيئة التي يوجد فيها، يتأثر بالبيئة المحيطة به ويؤثر فيها، ويحرص على تحقيق التوازن بين مكوناته من ناحية، وبينه وبين بالبيئة من ناحية أخرى، ولذلك يهتم النظام التربوي اهتمامًا بالغًا بالتغذية الراجعة، التي تؤدي دورًا بارزًا في تحقيق توازن النظام التربوي وتكيفه مع البيئة.

ولما كانت فلسفة النظام التعليمي تدعم الطابع القومي، بإعداد جيل محب لوطنه، معتز بتراثه، فخور بحضارته، مؤمن بقوميته، مخلص لأمته، فإن النظام

التعليمي يتجه إلى إعداد الطلاب إعدادًا اجتماعيًا، يحبب إليهم التعاون والتكافل الاجتماعي، وبالتالي فإن فلسفة النظام التعليمي تعكس الطابع الديمقراطي مهما اختلفت مظاهره وتعددت مصطلحاته، بين العدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص التربوية أو وحدة الفرص المهيأة. والطابع الديمقراطي للنظام التعليمي يلقي على الدولة عدة أعباء لتوفير الفرص التعليمية، استجابة لتزايد الطلب الاجتماعي على التعليم. ولذا فإننا سنناقش في الفصل القادم العوامل والقوى الثقافية والمجتمعية المؤثرة في النظام التعليمي.

الفصل الثاني

نظام التعليم في الهند

مقدمة:

- أولًا: الهند: الدولة والقوى والعوامل الثقافية:
- ثانيًا: السياسة القومية للتعليم العام:
- ثالثًا: المساواة والحق في التعليم المجاني وقانون التعليم الإلزامي ٢٠٠٩:
- رابعًا: نظام التعليم العام في الهند:
- خامسًا: التعليم العالي في الهند:
- سادسًا: جودة التعليم الهندي:
- سابعًا: تمويل التعليم الهندي:
- ثامنًا: إعداد وتأهيل المعلم في الهند:

مقدمة

نحاول في هذا الفصل إلقاء الضوء على بعض القضايا العامة لنظام التعليم في الهند، من حيث قضايا المساواة، والمناهج، وممارسات الفصول الدراسية، والمعلمين وتدريب المعلمين، ومسئوليات حكومة الدولة والسلطات المحلية ولجان إدارة المدرسة، ودور المجتمع المدني، وذلك عبر العديد من سنوات العمل الابتكاري، الذي يتم تحت إشراف الحكومة، وبرامج المنظمات غير الحكومية.

أولًا: الهند: الدولة والقوى والعوامل الثقافية:

"جمهورية الهند" هو الاسم الرسمي للدولة، اسم (الهند) مشتق من اندوس، وهي مشتقة من الفارسية، من الكلمة الفارسية القديمة الهندوس، من السنسكريتية سيندو، من التسمية المحلية التاريخية لنهر اندوس، وأشار اليونانيون القدماء إلى الهنود بإندو كما في (Ivδoί" Indoi")، شعب اندوس. وهندوستان والتي هي الكلمة الفارسية للفظة "أرض الهندوس" وتاريخيا أشير إليها بالهند الشمالية، كما تستخدم أحيانا مرادفا لكل الهند.

ومن حيث الموقع، تقع جمهورية الهند في جنوب قارة آسيا، وتمثل سابع أكبر بلد من حيث المساحة الجغرافية، والثانية من حيث عدد السكان، حيث يبلغ تعداد سكانها (١,٢٧ مليار نسمة)، وهي البلد الديمقراطية الأكثر ازدحاما بالسكان في العالم. ولها خط ساحلي يبلغ طوله (٧,٥١٧) كيلومتر (٤,٧٠٠ ميل)، وتقع الهند بالقرب من سريلانكا، وجزر المالديف وإندونيسيا على المحيط الهندي، حيث يحدها المحيط الهندي من الجنوب، وبحر العرب وباكستان من الغرب،

وخليج البنغال من الشرق، وجمهورية الصين الشعبية، نيبال، وبوتان من الشمال، وبنجلاديش وميانمار من الشرق.

والهند هي مهد حضارة وادي السند، ومنطقة طريق التجارة التاريخية والعديد من الإمبراطوريات، حيث كانت شبه القارة الهندية معروفة بثروتها التجارية والثقافية لفترة كبيرة من تاريخها الطويل. ونشأت هناك أربعة أديان رئيسية، هي الهندوسية والبوذية والجاينية والسيخية، في حين أن الزرادشتية، اليهودية، المسيحية والإسلام وصلوا إليها في الألفية الأولى الميلادية، وشكلت هذه الديانات والثقافات التنوع الثقافي للمنطقة. وتدريجيا، أرفقت الهند إلى شركة الهند الشرقية البريطانية، في وقت مبكر من القرن الثامن عشر، ثم استعمرت من قبل المملكة المتحدة في الفترة من منتصف القرن التاسع عشر إلى منتصف القرن العشرين، وأصبحت الهند دولة مستقلة في عام ١٩٤٧، بعد حركة الكفاح من أجل الاستقلال، التي تميزت على نطاق واسع بالمقاومة غير العنيفة.

وتتكون جمهورية الهند من ٢٨ ولاية وسبعة أقاليم اتحادية، في ظل نظام برلماني ديمقراطي، وتمتلك ثاني عشر أكبر اقتصاد في العالم في سوق صرف العملات، ورابع أكبر قوة شرائية في العالم، وقد حولتها الإصلاحات الاقتصادية منذ عام ١٩٩١ إلى واحدة من أكبر الاقتصاديات نموا. وبالرغم من ذلك، لا تزال تعاني من مستويات عالية من الفقر والأمية وسوء التغذية، نظرًا للكثافة السكانية الهائلة. وتملك الهند مجتمعًا متعدد الديانات، كما أنه متعدد اللغات والأعراق، كما أنها موطن التنوعات في الحياة البرية بأنواع عديدة من المحميات.

وفيما يلي نتناول أهم خصائص دولة الهند الجغرافية، والتاريخية، والسكانية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية:

١. الخصائص الجغرافية للهند:

* **الموقع والمساحة:** تقع الهند إلى الشمال من خط الاستواء بين ٦°٤٤' و٣٥°٣٠' شمال خط العرض و٦٨°٧' و٩٧°٢٥' شرق خط الطول، وتمثل الهند الجزء الأكبر من شبه القارة الهندية، وتقع أعلي السهل التكتوني الهندي، هو سهل ثانوي بداخل السهل الأسترالي الهندي، والعمليات الجيولوجية المحددة للهند بدأت منذ خمسة وسبعين مليون سنة، عندما بدأت شبة القارة الهندية ثم جزء من جنوب القارة الأكبر Gondwana في بالانحراف تدريجيا مستمرا لمدة خمسين مليون سنة- عبر المحيط الهندي، الذي كان لم يتشكل بعد، ونتيجة لتصادم شبة القارة مع السهل الأوراسي واختفائها تحته، أدى ذلك إلى نشأة الهيمالايا، أعلى جبل على الكوكب، الذي يتاخم الهند من الشمال والشمال الشرقي، وفي قاع النهر السابق مباشرة جنوب جبال الهيملايا الناشئة، حيث أدى تحرك سهل أرضي إلى حدوث غور، والذي أصبح تدريجيا فيما بعد مملوء بالرواسب التي تحملها الأنهار، والتي تشكل الآن سهلIndo-Gangetic. إلى الغرب من هذا السهل مقطوعا بسلسلة جبل Aravalli الذي يقع في صحراء Thar السهل الهندي الأصلي، أصبح الآن شبة جزيرة الهند، الأقدم وجيولوجيا الجزء الأكثر استقرارا في الهند، ويمتد إلى أقصي الشمال عند سلسلة جبال Satpura and Vindhya في وسط الهند، وتبدأ تلك السلاسل الجبلية المتوازية من ساحل بحر العرب في Gujarat في الغرب إلى Chota Nagpur Plateau الغنية بالفحم في Jharkhand في الشرق إلى الجنوب منهم بقية أرض شبه الجزيرة، نجد ديكان يحده من اليسار واليمين سلاسل الجبال الساحلية، Ghats الغربي وGhats الشرقي بالتوالي، ويحتوي النجد على أقدم التكوينات الصخرية في الهند يرجع بعضهم لأكثر من مليار سنة.

ويمتد ساحل الهند ٧,٥١٧ كيلومتر (٤,٧٠٠ ميل) طويلا من تلك المسافة

٥,٤٢٣ كيلومتر (٣,٤٠٠ ميل) منتميا إلى شبه جزيرة الهند وإلى ٢,٠٩٤ كيلومتر(١,٣٠٠ ميل) لأندامان ونيكوبار، وجزر لاكشادويب، واستنادا إلى الخرائط الهيدروغرافية البحرية الهندية، يتكون البر الرئيسي للساحل من الآتي: ٤٣٪ شواطئ رملية، ١١٪ ساحل صخري بما في ذلك المنحدرات الصخرية الشاطئية و٤٦٪ مسطحات من الطمي «mudflats» أو مستنقعات ساحلية.

* الأنهار: أنهار الهيملايا الرئيسية التي تتدفق بشكل كبير داخل الهند بما في ذلك نهر الجانج وبراهمابوترا وكلاهما يصب في خليج البنغال، وتشمل الروافد الهامة لنهر الجانج، نهري Yamuna وKosi منخفضي الانحدار بشدة مسببين فيضانات مدمرة كل عام، ومن الأنهار الرئيسية لشبة الجزيرة والتي يمنع مصبها المنحدر المياه من الفيضان ويشمل ذلك نهر Godavari وMahanadi وKaveri وKrishna ويصبون أيضا في خليج البنغال، ونهر Narmada وTapti ويصبون في بحر العرب، ومن بين أبرز المعالم الساحلية في الهند مستنقعات ران كوتش في غرب الهند، والغرينية دنا سونداربانس، والتي تشترك مع الهند وبنغلاديش، وللهند أرخبيلان هما: Lakshadweep وهي مجموعة جزر مرجانية بجانب الساحل الجنوبي الغربي للهند وجزر Andaman وNicobar وهم سلسلة بركانية في بحر Andaman.

* **المناخ:** تقسم الهند إلى أربع مجموعات مناخية رئيسية هي السائدة في الهند: الاستوائية الرطبة، الاستوائية الجافة، وشبه الاستوائية الرطبة والجبلية، ويتأثر مناخ الهند بشدة بالهيمالايا وصحراء Thar وكل منهما يؤدي إلى الرياح الموسمية، وتمنع الهيمالايا هبوب رياح katabatic الباردة القادمة من آسيا الوسطي، لتحافظ على الجزء الأكبر من شبة القارة الهندية أكثر دفئا من معظم المناطق التي تقع معها على نفس خط العرض، وتلعب صحراء Thar دورا حاسما في جذب الرطوبة المحملة بالرياح الموسمية الجنوب غربية وهذا في الفترة بين يونيو وأكتوبر لتمد الهند بمعظم أمطارها،

٢. الخصائص التاريخية للهند:

في القرن الثالث الميلادي، أشرفت سلالة جوبتا على ذلك العصر الذي أُشير إليه قديما بـــالعصر الذهبي للهند، وتشمل امبراطوريات جنوب الهند على امبراطورية شالوكيا وأسرة تشولا وفيجاياناغارا، وبفضل رعاية هؤلاء الملوك ازدهر العلم والتكنولوجيا القديمة والهندسة والفنون والمنطق واللغة والأدب والرياضيات وعلم الفلك والدين والفلسفة، وأعقب ذلك الفتح الإسلامي في شبه القارة الهندية بين القرن ال ١٠ والقرن ال ١٢، وأصبح جزءا كبيرا من شمال الهند تحت حكم سلطنة دلهي، وتم فيما بعد احتلال البلاد من قبل الإمبراطورية المغولية، وقام أباطرة المغول تدريجيا بتوسيع إمبراطورياتهم لتغطية أجزاء كبيرة من شبه القارة الهندية وكان من أهم حكام المغول في القارة الهندية هو الحاكم المغولي المسلم شاه جهان، الذي ترك آثارًا عظيمة لا زالت خالدة حتى الآن تشهد مدى تقدم البناء في عصره، ومن أعظم الآثار تاج محل في أغرا، الذي يزوره الملايين سنويا، وبينما كانت القوة المهيمنة في شمال شرق الهند لمملكة "أهوم" في اسام، من بين الممالك القليلة التي لم يطلها الغزو المغولي، وكان أول تهديد كبير واجه الإمبراطورية المغولية في الهند من قبل الملك راجبوت ومها رانا براتاب في القرن ١٤ وبعد ذلك من ولاية هندوسية كانت تعرف بكونفدرالية ماراتها والتي سيطرت على جزء كبير من الهند في منتصف القرن الثامن عشر.

ومنذ القرن السادس عشر، أسست القوى الأوربية مثل البرتغال، وهولندا، وفرنسا، والمملكة المتحدة بعد انتهاء التداول محطات تجارية واستغلت لاحقا النزاعات الداخلية لتأسيس مستعمرات في البلاد. وبحلول سنة ١٨٥٦ أصبحت معظم الهند تحت سيادة حكم شركة شرق الهند البريطانية، وبعد مرور عام، حدث في جميع أنحاء البلاد عصيان مسلح من قبل متمردين من قوات حربية ومن

الممالك، وعرف ذلك بحرب الاستقلال أو بـــ "تمرد الجندي الهندي" كمصطلح متداول أكاديميًا، وكانت هذه الثورة تشكل تحديا خطيرا لسلطة الشركة، ولكن هذه الثورات فشلت عسكريًا في النهاية. ونتيجة لعدم الاستقرار، أصبحت الهند تحت السيادة المباشرة النظام الملكي للمملكة المتحدة.

وفي القرن العشرين، وعلى الصعيد الوطني، تم بدء حركة استقلال الهند والكفاح من أجل الاستقلال، الذي أطلقه مؤتمر الهند الوطني وغيرها من المنظمات السياسية، وقاد الزعيم الهندي موهانداس كارامشاند غاندي الملايين من الناس في حملات وطنية للقيام بعصيان مدني غير عنيف، وفي ١٥ أغسطس ١٩٤٧، حصلت الهند على استقلالها من الحكم البريطاني، ولكن في الوقت نفسه تم فصل مناطق الأغلبية المسلمة عن البلاد لتكوين ولاية منفصلة أطلق عليها باكستان، حيث تم تقسيم الهند إلى حكومة الهند وحكومة الباكستان. وقد خلف هذا التقسيم الكثير من حركات العنف والتهجير، حيث قتل ما بين ٥٠٠ ألف إلى مليون شخص، بينما هجر ما يقارب العشرة ملايين. منذ الاستقلال، واجهت الهند تحديات من العنف الديني، الناكسالية والإرهاب وحركات التمرد الانفصالية الإقليمية، وخاصة في ولاية جامو وكشمير وشمال شرق الهند. وفي التسعينيات، أثرت الهجمات الإرهابية على العديد من المدن الهندية. ولم يتم حل نزاعاتها مع جمهورية الصين الشعبية، والتي تصاعدت منذ عام ١٩٦٢ لتصل إلى الحرب الصينية الهندية، كما استمرت النزعات المسلحة مع الباكستان كالحروب الناشبة سنة ١٩٤٧، ١٩٧١، ١٩٦٥ و١٩٩٩.

وتعد الهند دولة نووية وقوة لا يُسْتهان بها في المنطقة. فهي تملك ثالث أكبر جيش عامل في العالم، وتصنف التاسعة عالميا من حيث الإنفاق على القوة العسكرية. أجرت تجربتها النووية الأولى في ١٩٧٤، تلتها خمس تجارب أخرى في عام ١٩٩٧.

٣. الخصائص السكانية للهند:

يقدر عدد سكانها بنحو ١,٢٧ مليار نسمة، يمثلون ١٧ ٪ من سكان العالم، والهند هي ثاني دولة في العالم من حيث عدد السكان، وشهدت الـــ ٥٠ عاما الماضية زيادة سريعة في عدد السكان، بسبب التقدم الطبي والزيادة الهائلة في الإنتاجية الزراعية التي قدمتها الثورة الخضراء. ويقيم ما يقرب من ٧٠ ٪ من الهنود في المناطق الريفية، بالرغم من نزوح أعداد كبيرة إلى المدن في العقود الأخيرة، والذي أدى إلى زيادة كبيرة في عدد سكان المدن في البلاد. وأكبر المدن في الهند هي مومباى، ودلهي، وكالكتا، وتشيناي، وبنغالور، وحيدر أباد وأحمد أباد. ويدين الهنود بديانات عديدة، من أكثرها انتشارا: الهندوسية ٨٠,٥٪، الإسلام ١٣,٤٪، المسيحية ٢,٣٪، السيخية ١,٩٪، البوذية ٠,٨٪، اليانية ٠,٤٪، ديانات أخرى ٠,٧٪. ومن حيث النوع فالنسبة بين عدد الذكور والإناث هي ٩٤٤ أنثي لكل ١٠٠٠ ذكر، ومتوسط العمر في الهند هو ٦٣ ومعدل النمو السكاني من ١,٣٨٪ سنويا وهناك ٢٢,٠١ مولود لكل١٠٠٠ شخص في السنة.

٤. الخصائص السياسية للهند:

تتكون الهند من ثماني وعشرين ولاية وسبعة أقاليم اتحادية، جميع الولايات والإقليمان الاتحاديان لبونديشيري وإقليم العاصمة الوطني دلهي قاموا بانتخاب الهيئة التشريعية والحكومات على غرار نموذج وستمنستر، الخمس أقاليم الاتحادية الأخرى تحت الحكم المركزي مباشرة من خلال مدراء معينين، وفي عام ١٩٥٦ وفي إطار قانون ينص على حركة إعادة التنظيم الخاصة بالولايات، تم تشكيل الولايات بناء على أساس لغوي، ومنذ ذلك الحين، ظل هذا الهيكل إلى حد كبير بدون تغيير، حيث تم تقسيم كل ولاية أو إقليم اتحادي إلى مقاطعات إدارية، وتم تقسيم المقاطعات بدورها إلى tehsil وأخيرا إلى قرى.

هاريانا	أندرا براديش	راجستان	ماهاراشترا
هماتشال براديش	أروناتشال براديش	سيكيم	مانيبور
جامو وكشمير	أسام	تاميل نادو	ميغالايا
جارخند	بيهار	تريبورا	ميزورام
كارناتاكا	تشهاتيسغار	أترأنتشال	ناجالاند
كيرالا	غوا	أترا براديش	أوريسا
ماديا براديش	كجرات	بنغال الغربية	بنجاب

الأقاليم الاتحادية

- دلهي إقليم العاصمة الوطنية
- أندمان وجزر نيكوبار
- تشانديغار
- دادرا ونغر هاويلي
- دامان وديو
- لاكشادويب
- بونديتشيري

* **الدستور:** يعتبر دستور الهند، هو من أطول وأكثر الدساتير المستقلة في العالم شمولا، والذي دخل حيز التنفيذ في ٢٦ يناير ١٩٥٠، ويعرف الدستور في مقدمته الهند باعتبارها دولة ذات سيادة، وأنها جمهورية اشتراكية وعلمانية وديمقراطية، وتمتلك الهند مجلسين تشريعيين برلمانيين يعملان بنظام وستمنستر

البرلماني، كما يوصف شكل الحكومة عادة بالـــ "شبه الاتحادي" مع وجود مركز قوى وولايات أضعف، ولكن نما بصورة متزايدة فيدراليا منذ أواخر عام ١٩٩٠ كنتيجة للتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

* **رئيس الدولة:** رئيس الهند هو رئيس الدولة ينتخب بطريقة غير مباشرة من قبل المجمع الانتخابي لمدة خمس سنوات، ورئيس الوزراء هو رئيس الحكومة، ويمارس معظم الصلاحيات التنفيذية، ويعين من قبل رئيس الجمهورية، رئيس الوزراء بحكم القانون يدعم من حزب أو تحالف سياسي يضم غالبية المقاعد في مجلس النواب، وتتألف السلطة التنفيذية من الرئيس، نائب الرئيس، ومجلس الوزراء (المجلس الذي يعمل كلجنة تنفيذية له). وأي وزير يحمل منصب وزير يجب أن يكون عضوا في أي من مجلس البرلمان، أو في النظام البرلماني الهندي، تخضع السلطة التنفيذية إلى السلطة التشريعية مع رئيس الوزراء ومجلسه حيث يكون مسئولا مباشرا أمام نواب المجلس البرلماني.

* **السلطة التشريعية:** السلطة التشريعية في الهند هي مجلسان برلمانيان ويتكونان من مجلس الشيوخ ويسمى (Rajya Sabha) ومجلس النواب أو مجلس الشعب ويسمى (Lok Sabha)، ومجلس Rajya Sabha هو هيئة دائمة وتتكون من ٢٤٥ عضوا يعملون لمدة ست سنوات متعاقبة، ينتخب معظمهم بطريقة غير مباشرة من الولاية والمشرعين الإقليمين طبقا لنسبة عدد السكان في الولاية. يتم مباشرة انتخاب ٥٤٣ عضوا من ٥٤٥ عضوا بمجلس Lok Sabha عن طريق التصويت الشعبي لكي يمثلوا الدوائر الانتخابية المستقلة لمدة خمس سنوات ويتم انتخاب العضوين الآخرين من المجتمع الأنجلوهندي من قبل الرئيس، لو رأى الرئيس أن المجتمع لم يكن ممثلا على نحو كاف.

* **المحكمة:** الهند لديها ثلاث مستويات قضائية متكاملة، تتكون من المحكمة

الدستورية ويرأسها رئيس المحكمة الدستورية في الهند، وواحد وعشرين محكمة عليا،وعدد كبير من المحاكم الإبتدائية. وللمحكمة الدستورية اختصاص أصلي بالقضايا المتعلقة بالحقوق الأساسية، النزاعات بين الولايات والمركز، الاستئناف على المحاكم العليا. وهي مستقلة قضائيا، وتملك القوة لتصدر قوانين وتعارض قوانين النقابة والولاية التي تتعارض مع الدستور، كما أن الدور المطلق كمفسر للدستور هو أهم مهام المحكمة العليا.

* **الأحزاب السياسية:** الهند هي أكبر ديمقراطية في العالم من حيث عدد السكان وبالنسبة لمعظم فترة ما بعد الاستقلال، والحكومة الاتحادية كان يقودها المؤتمر الوطني الهندي، وتم السيطرة على السياسة من قبل العديد من الأحزاب الوطنية بما فيهم المؤتمر الوطني الهندي، حزب Bharatiya Janata وحزب الهند الاشتراكي (الماركسي) وأحزاب إقليمية مختلفة، ومنذ عام ١٩٥٠ إلى عام ١٩٩٠، فيما عدا فترتين قصيرتين، المؤتمر الوطني الهندي تمتع بالأغلبية في البرلمان، حيث كان خارج السلطة بين عامي ١٩٧٧ و١٩٨٠.

* **العلاقات الخارجية:** منذ استقلالها في عام ١٩٤٧، وحافظت الهند على علاقات ودية مع معظم الدول. قامت بدور رائد في سنة ١٩٥٠ عن طريق الدعوة إلى استقلال المستعمرات الأوروبية في أفريقيا وآسيا، وفي السنوات الأخيرة، تلعب الهند دور مؤثر في رابطة جنوب آسيا للتعاون الإقليمي، ومنظمة التجارة العالمية، وقدمت الهند ما يصل إلى ٥٥,٠٠٠ من أفراد العسكرية الهندية وأفراد الشرطة للعمل في خمسة وثلاثين عملية من عمليات حفظ السلام التابعة للأمم المتحدة عبر أربع قارات. وعلى الرغم من الانتقادات والعقوبات العسكرية، صممت الهند على رفض التوقيع على معاهدة الحظر الشامل للتجارب النووية ومعاهدة عدم انتشار الأسلحة النووية، وفضلت بدلا من ذلك الحفاظ على سيادتها

على برنامجها النووي، العرض الأخير التي قدمته الحكومة الهندية عزز العلاقات مع الولايات المتحدة والصين وباكستان، وأصبح للهند علاقات وثيقة في المجال الاقتصادي مع غيرها من الدول النامية في أمريكا الجنوبية وآسيا وأفريقيا.

* **القوات المسلحة الهندية:** وتحتفظ الهند بثالث أكبر قوة عسكرية في العالم، والتي تتكون من الجيش الهندي والقوات البحرية، القوات الجوية، والقوات المساعدة، مثل القوات شبه العسكرية، وحرس السواحل، وقيادة القوات الإستراتيجية، فإن رئيس الهند هو القائد الأعلى للقوات المسلحة الهندية، وتحافظ الهند على معاهدة التعاون الدفاعي مع روسيا، إسرائيل وفرنسا، والذين هم أكبر موردي أسلحة، وأشرفت منظمة أبحاث الدفاع والتنمية على تطوير الأسلحة المعقدة والمعدات العسكرية محليا، بما فيها الصواريخ البالستية، وطائرات مقاتلة والدبابات الرئيسية الحربية لتقليل اعتماد الهند على الواردات الأجنبية، وأصبحت الهند قوة نووية في عام ١٩٧٤ بعد إجراء تجربة نووية أولية، عملية بوذا المبتسم، وأجرت مزيد من التجارب تحت الأرض في عام ١٩٩٨، كما احتفظت الهند بالسياسة النووية "عدم البدء بالاستخدام"، وفي ١٠ أكتوبر ٢٠٠٨ وقعت اتفاقية التعاون النووي المدني بين الهند والولايات المتحدة، قبل تلقي الهند لوثيقة التنازل من الوكالة الدولية للطاقة الذرية لإنهاء القيود الدولية المفروضة على التجارة والتكنولوجيا النووية والتي بها أصبحت الهند بحكم الواقع سادس أكبر قوة نووية في العالم.

٥. الخصائص الاقتصادية للهند:

اتبعت الهند لجيل كامل منذ ١٩٥٠ حتى ١٩٨٠، سياسات متأثرة بالاشتراكية.تم تقييد الاقتصاد بنظام شامل، أدت سياسية الحماية والملكية العامة إلى انتشار الفساد وبطء النمو الاقتصادي، ومنذ عام ١٩٩١ انتقلت البلد إلى نظام قائم على السوق، حيث تغيرت السياسة بعد حدوث أزمة حادة في ميزان المدفوعات، مما أدى إلى

التشديد على استخدام التجارة الأجنبية والاستثمار الأجنبي منذ ذلك الحين كجزء مكمل لاقتصاد الهند، وبلغ متوسط الناتج القومي معدل نمو قدره ٥,٨٪، وأصبح الاقتصاد الهندي من بين الاقتصاديات الأسرع نموا في العالم، وتملك الهند ثاني أكبر قوة بشرية بعدد ٥١٦,٣ مليون فرد.

ومن حيث الإنتاج، يمثل القطاع الزراعي ٢٨ ٪ من الناتج المحلي الإجمالي، والقطاع الخدمي والصناعي يشكل ٥٤ ٪ و١٨ ٪ على التوالي، ووصلت تجارة الهند إلى حصة معتدلة نسبيا ٢٤ ٪ من إجمالي الناتج المحلي في عام ٢٠٠٦،مقارنة ب ٦ ٪ في عام ١٩٨٥، كما وصلت حصة الهند من التجارة العالمية إلى ١ ٪. وتشمل الصادرات الرئيسية على منتجات البترول، المنسوجات، الأحجار الكريمة والمجوهرات، البرمجيات، السلع الهندسية، الكيماويات والمصنوعات الجلدية، وتشمل الواردات الرئيسية النفط الخام والآلات والأحجار الكريمة والأسمدة والكيماويات، وبلغ إجمالي الناتج القومي للهند ١,٢٣٧ تريليون دولار أمريكي، مما يجعلها الدولة الثانية عشرة كأكبر اقتصاد في العالم أو رابع أكبر قوة شرائية من خلال ضبط أسعار الصرف.

وبالرغم من النمو الاقتصادي المهم للهند على مدى العقود الأخيرة، إلا أنها لا تزال تحتوي على أكبر كثافة للفقراء في العالم، وارتفاع معدل سوء التغذية بين الأطفال دون سن الثالثة (٤٦٪ في عام ٢٠٠٧) أكثر من أي بلد آخر في العالم. وقد توقع تقرير "جولدمان ساكس ان" في الفترة بين ٢٠٠٧ حتى ٢٠٢٠، سيضاعف نصيب الفرد من إجمالي الناتج القومي أربع مرات"، وان اقتصاد الهند سيفوق اقتصاد الولايات المتحدة بحلول عام ٢٠٣٤.

٦. الخصائص الثقافية للهند:

ولعل من أهم ما يميز الثقافة الهندية هي قدرتها على استيعاب كافة الأديان

والتوفيق بينهما والحفاظ على التقاليد القديمة، مع استيعاب العادات والتقاليد والأفكار من الغزاة والمهاجرين، ونشر أعمال تأثرها الثقافي على أجزاء أخرى من آسيا، لاسيما في جنوب شرق وشرق آسيا. والمجتمع الهندي التقليدي يعرف نسبيا بنظامه الاجتماعي الطبقي الصارم. فإن النظام الطبقي الهندي يصف الترتيب الطبقي الاجتماعي والقيود الاجتماعية في شبه القارة الهندية، بأنه الطبقات الاجتماعية التي يحددها آلاف من زيجات لمجموعات طبقية، والتي كثيرا ما توصف بأنها jāti أو الطبقية، وتحترم بشدة القيم العائلية التقليدية الهندية، وبين الأجيال الأبوية المشتركة الأسر التي كانت هي القاعدة، رغم أن الأسر المعتمدة على ذاتها أصبحت شائعة في المناطق الحضرية، والأغلبية ساحقة من الهنود تم ترتيب الزواج لهم من قبل والديهم ومن بعض أعضاء آخرين محترمين من الأسرة، بموافقة الزوج والزوجة، ويعتقد أن الزواج أبدي، لذا فإن معدل الطلاق متدنٍ للغاية. وما زالت عادة زواج الأطفال ممارسة شائعة، مع وجود نصف النساء في الهند يتزوجون قبل السن القانونية وهو ١٨ عاما.

والهند هي الأكبر ثقافيا ولغويًا وتاريخيًا ومن حيث الوجود الجغرافي، بعد القارة الأفريقية, وهي موطن فصيلتين لغويتين أساسيتين هما الهندية الآرية، ويتحدث بها حوالي ٧٤٪ من السكان، وDravidian، ويتحدث بها حوالي ٢٤٪، واللغات الأخرى المستخدمة في الهند هي قادمة مع الفصائل اللغوية لـــ Austro–Asiatic و Tibeto–Burman، والهندية وبما لديها من أكبر عدد من الناطقين هي اللغة الرسمية للاتحاد، وتستخدم الإنجليزية على نطاق واسع في التجارة والإدارة، وللإنجليزية مركز "كلغة رسمية فرعية»، ولها أهمية أيضا في التعليم وبالأخص في التعليم المتوسط والعالي، وعلاوة على ذلك، لكل ولاية وإقليم اتحادي لغاته الرسمية، كما يعترف الدستور بـــ ٢١ لغة أخرى يتم التحدث بها بكثرة أو لها مركز كلاسيكي.

بينما السنسكريتية والتأميلية تمت دراستهم على أنهم لغات كلاسيكية لسنوات عديدة، فإن حكومة الهند منحت أيضا لغة كانادا والتيلجو مركزا لغويا كلاسيكيا مستخدمة معاييرهم الخاصة، ويبلغ عدد اللهجات في الهند إلى ما يصل إلى ١,٦٥٢. ومعدل معرفة القراءة والكتابة في الهند ٦٤,٨ ٪ (٥٣,٧ ٪ للإناث و٧٥,٣ ٪ للذكور، وولاية كيرالا لديها أعلى معدل معرفة القراءة والكتابة ٩١ ٪، بينما ولاية بيهار لديها أدنى مستوى ٤٧ ٪.

ثانيًا: السياسة القومية للتعليم العام:

في السنوات الأخيرة، قامت الهند على كلٍ من المستوى الإقليمي والرئيسي، بتنفيذ عدد من المشروعات لتحقيق هدف تعميم التعليم الإبتدائي، وتجدر الإشارة إلى أنه حتى ١٩٧٦، كان التعليم في الهند «خاص بالدولة»: وحدها حكومة الدولة (الإقليمية) من لها الحق في التشريع في هذه القضية، أما بعد عام ١٩٧٦، عندما لم يعد التعليم قضية خاصة بالدولة، فلا زال من حق الأقاليم سن القوانين لتعديل القوانين التي سنتها الحكومة الرئيسية، ويتضمن هذا أن مسئولية التعليم الإبتدائي ما زالت على عاتق حكومات الأقاليم وليست الحكومة الرئيسية.

بموجب الدستور القومي للهند، كان التعليم مسئولية المقاطعة حتى عام ١٩٧٦، حيثُ تُعد الحكومة الرئيسية فقط مُخولة بتقديم الإرشاد للمقاطعات فيما يتعلق بقضايا التعليم، وقد تم تعديل الدستور عام ١٩٧٦ ليتضمن التعليم في القائمة المتزامنة.

هذا وقد أصدر قسم التعليم بالحكومة الهندية في ١٩٧٩-١٩٨٠، برنامج تعليم غير رسمي (Non Formal Education) للأطفال من عمر ٦-١٤، الذين لا يستطيعون الالتحاق بالمدارس المنتظمة، والمتخلفين عن التعليم والأطفال العاملين والأطفال من المناطق التي تفتقر لسُبل وصول سهل للمدارس، الخ، وقد تمثل التركيز الأول لهذه الخطة على عشر مقاطعات ذات خلفية تربوية، كما توسع لاحقا ليشمل

الأحياء الريفية ومناطق المرتفعات والعشائر والصحراء في المقاطعات الأخرى.

ولم يكن لدى الهند حتى عام ١٩٨٦ نموذج عام للسياسة القومية في التعليم، حيث شرعت الحكومة الهندية في وضع السياسة القومية للتعليم التي أُصدرت في عام ١٩٩٢، والتي استهدفت تحديد الأهداف العامة للتعليم الإلزامي فيما يتعلق بالوصول العام والتسجيل والاحتفاظ العام بالطلاب فوق عمر ١٤ عام والتنمية الجوهرية لجودة التعليم، والتدريب المهني للمرحلة الثانوية واستخدام التكنولوجيا التربوية إلى حدٍ كبير، وذلك من خلال تطبيق مجموعة من البرامج، منها على سبيل المثال، برنامج المرحلة الإبتدائية على نطاق المقاطعة (DPEP) والذي تم إطلاقه عام ١٩٩٤، والحملة القومية للتعليم للجميع (سارفا شيكشا ابهيان) والتي أُطلقت عام ٢٠٠١/٢٠٠٢، والتي تشدد على حق جميع الأطفال من عمر ٦ سنوات وحتى ١٥ سنة في الحصول على التعليم الإلزامي سواء في مدارس رسمية أو غير رسمية (Non Formal Education).

كما تسعى الحكومة الهندية لتعميم التعليم الثانوي (USE)، ويتمثل الهدف الرئيسي في تقديم جودة عالية للتعليم الثانوي لجميع المراهقين الهنديين فوق عمر ١٦ سنة بحلول عام ٢٠١٥، ولطلاب الثانوي العُليا فوق عمر ١٨ سنة بحلول ٢٠٢٠.

وتتمثل المشاكل المنهجية في الهند في غياب المعلمين، والتي أشارت لها اليونسكو عام ٢٠٠٥؛ حيث إن معدلات التلاميذ–للمعلمين مرتفعة جدًا؛ بالإضافة لعجز في المواد والتسهيلات التدريسية، وخاصة في المناطق الريفية.

وتجدر الإشارة إلى أن أحد المدافعين عن القضايا المطروحة للنقاش في الهند فيما يتعلق بالتعليم تتمثل في سياسة التعليم الإلزامي، حيثُ يرى محامو التعليم الإلزامي أنه لا يُعد حقا إنسانيا أساسيا فقط، ولكنه طريقٌ للمضي قدمًا تجاه محو سوط عمالة الأطفال، والذي يضم قرابة ١٢٥ مليون طفل في الهند،

وبالنسبة للعائلات الفقيرة، وخاصة في المناطق الريفية، فقد تكون تكلفة فرص التعليم مرتفعة جدًا، وبهذا يمكن لفرص عمالة الأطفال إضعاف حافز الذهاب إلى المدرسة، هذا وتوجد ثلاث مقاطعات هندية بها أقل مستويات لعمالة الأطفال، وهى كرلا وهيمشال براديش ومانيبور، والتي لم تُطبق فيهم سياسة التعليم الإلزامي، وعلاوة على ذلك، تمتلك هذه المقاطعات أعلى معدلات تسجيل جنبًا إلى جنب مع أقل مستويات للتخلف عن المدرسة، وعلى الجانب الآخر، يوجد بين المقاطعات التي لم تُطبق فيها سياسة التعليم الإلزامي، مقاطعات ذات معدل تسجيل منخفض نسبيًا، منها على سبيل المثال، بيهار وراجستان وأوتار براديش، هذا ويُعد التشريع مجرد خطوة أولى ليس إلا- فلا زال الأمر بحاجة إلى دعم حكومي ودستوري لسن إجراءات فعالة للتطبيق والمراقبة.

وبعد إطلاق السياسة القومية للتعليم لعام ١٩٨٦، تم اعتماد نظام ١٠+٢ للهيكل الرسمي للتعليم المدرسي، من قبل جميع الولايات ومقاطعات الاتحاد (UTs) في الهند

كما تم الاعتراف بالمرحلة VIII – I لمدرسة المرحلة الإلزامية، خلال فترة التعليم الإلزامي، جنبًا إلى جنب مع التعديل الدستوري والذي نص على أن التعليم حق أساسي، كما قدمت معظم الولايات ومقاطعات الاتحاد (UTs) تعليما مجانيًا للمستويات I–XII، وللمستوي IX والأعلى في الولايات ومقاطعات الاتحاد (UTs) التي لا يُعد بها تعليم مجاني، كما تختلف الرسوم السنوية على نحوٍ ملحوظ.

وتجدر الإشارة إلى أن مرحلة ما قبل المدرسة تُغطي عامين أو ثلاثة، ويتكون التعليم الإلزامي من المرحلة الأولية والتي تضم الفصول I–V (وفي بعض الولايات I–IV)، وتليه المرحلة المتوسطة لمستويات التعليم المقارن VI–VIII (وفي بعض الولايات V–VIII أو VI–VII)، ويُعد الحد الأدنى لعمر القبول للمرحلة I للمدرسة

الإبتدائية +٥ أو +٦ عمومًا، بينما تتكون المرحلة الثانوية من المستويات IX–X في جميع الولايات، وقد تم إلحاق هذه الفصول في بعض الولايات ومقاطعات الاتحاد للجامعات/ الكليات، وتُعد أيام الدراسة في المدرسة في العام أكثر من ٢٠٠ ساعة عمومًا في جميع الولايات ومقاطعات الاتحاد UTs.

إن معدل الزيادة في معدل نمو التسجيل للفتيات كان أعلى من معدل الذكور، كما انخفض معدل التخلف من المرحلة الإبتدائية (الفصول I–V) من ٣٩٪ عام ٢٠٠١–٠٢ إلى ٣٤,٩٪ عام ٢٠٠٢–٠٣، علمًا بأن معدل نمو التسجيل وحده يُغطي ٦١٪ من أطفال الفصول VI إلى VIII.

وقد كان معدل المتسربين من التعليم عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢ حوالي ٣٤,٩٪ في نهاية المراحل الإبتدائية الدُنيا، و٥٢,٨٪ في نهاية المرحلة الإبتدائية العُليا، وقد كان معدل المتسربين من التعليم ٦٢,٦٪ بنهاية المرحلة الثانوية (الفصل X)، كما أن هناك تفاوتات شاسعة بين المقاطعات المختلفة في عدد مدارس المرحلة الإبتدائية الإلزامية والمرحلة الثانوية أقل من ٢٠٪ إلى أكثر من ٨٠٪ طبقًا للإحصائيات الرئيسية من وزارة تنمية الموارد البشرية.

وتجدر الإشارة إلى أنه قد حدث تغير طفيف حتى الآن، هذا ويوجد ثلاث صفوف للمدارس في الهند، حيثُ تحتوي ٩٠٪ من المدارس على ١١٢ مليون طفل مسجلين في المرحلة الإبتدائية سنويًا، وليس لديهم أي خيار سوى الحضور في المدارس الحكومية سيئة البنيان، كما تقوم العديد من المدارس بإجراء العديد من الأنشطة خارج المدرسة، على الرغم أن جودة التعليم الذي يتم تقديمه في هذه المدارس ضعيف عادة، كما تشير الزيادة السريعة للطبقة المتوسطة إلى إرسال أطفالهم إلى المدارس التي تحصل على مساعدة من الحكومة أو التي تُدار بطريقة خاصة، وتُشير الفئة الثالثة إلى المدارس الخاصة والتي يمولها أفراد طبقة النُخبة

العُليا، مما يضفي عليها روح الفخامة والذوق العالي.

ووفقا للدستور الوطني، كان التعليم مسألة هامة تحوز اهتمام الولاية وذلك حتى عام ١٩٧٦م، ويمكن أن تقدم الحكومة المركزية الإرشاد للولايات بخصوص قضايا السياسة، وفي عام ١٩٧٦م تم تعديل الدستور ليدرج أمر التعليم في القائمة الحالية المتزامنة.

وقد جرت عدة محاولات أولية لوضع سياسة وطنية للتعليم في عام ١٩٦٨م بيد أنه كان عام ١٩٨٦م هو العام الذي أصبحت هناك سياسة وطنية موحدة للتعليم بالهند.

هذا، وتولت السياسة الوطنية للتعليم لعام ١٩٨٦م والمعدلة بعام ١٩٩٢م تحديد أهدافها الرئيسة للتعليم الإبتدائي باعتباره التسجيل العالمي والالتحاق بالمدارس والرعاية العالمية للأطفال حتى إتمام ١٤ عامًا والتحسن الملحوظ في نوعية وجودة التعليم، وكذا تهدف السياسة الوطنية للتعليم لعام ١٩٩٢م إلى جعل التعليم الثانوي تعليمًا مهنيًا والاستفادة من التقنيات التعليمية والتربوية على نطاق أوسع.

هذا فيما اقترنت هذه السياسة بالعديد من البرامج مثل برنامج التعليم الإبتدائي بالمقاطعة (DPEP) والتي بدأت عام ١٩٩٤م والحملة الوطنية للتعليم من أجل الجميع (سارفا شيشكا أبهيان والتي بدأت عام ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ م ويشدد القانون المقترح المعني بالحق في التعليم (مسودة القانون، نوفمبر عام ٢٠٠٥ م) على حق الأطفال من سن ست سنوات وحتى سن الخامسة عشر في تلقي التعليم الأساسي سواء كان في المدرسة أو بمؤسسات التعليم الغير نظامية (NFE).

وتستعد الحكومة الهندية إلى تعميم التعليم الثانوي (USE)، وعليه يعد الهدف الرئيس هو توفير تعليم ثانوي على قدر عالٍ من الجودة لجميع البالغين من الهنود وحتى بلوغهم سن السادسة عشر بحلول عام ٢٠١٥م والتعليم الثانوي العالي وحتى سن الثامنة عشر بحلول عام ٢٠٢٠ م.

وتعتبر ظاهرة تغيب المعلمين بالهند مشكلة بالغة الخطورة والوارد الإشارة إليها من قبل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة UNESCO في عام ٢٠٠٥م؛ مع ملاحظة ارتفاع نسب المعلم إلى الطالب؛ وعدم كفاية المرافق والمواد التعليمية ولاسيما في المناطق الريفية.

ومن جانب آخر، يعتبر الأطفال الملتحقين بالمدارس الحضرية وبخاصة طلاب الطبقة المتوسطة والعليا المدرجين بمدارس خاصة عرضة للتنافسية الشديدة في سن مبكرة جدًا رغبةً في جعلهم مؤهلين للالتحاق بأفضل المدارس.

وفي الفترة ما بين عام ١٩٧٩م وعام ١٩٨٠ م، بدأت وزارة التربية والتعليم في بث برنامج للتعليم غير النظامي (NFE) للأطفال بالفئة العمرية ٦–١٤ عامًا، والذين لم تواتهم ظروفهم للالتحاق بالمدارس النظامية وهم: المنقطعين عن التعليم؛ والأطفال العاملين والأطفال الذين يصعب عليهم الالتحاق بالمدارس وغيرهم، وكان محط الاهتمام الأول للمخطط منصبًا على عشر ولايات متأخرة تعليميًا، وبعد ذلك امتد المخطط ليشمل الأحياء الفقيرة بالمدن والمناطق الجبلية والقبلية والصحراوية بولايات أخرى.

واعتمدت كافة الولايات والأقاليم الاتحادية بالهند (UTs) النظام الموحد للتعليم المدرسي في أعقاب السياسة الوطنية الموضوعة بشأن التعليم عام ١٩٨٦م.

هذا وتتناول المدرسة الإبتدائية من الصف الأول وحتى الثامن باعتبارها فترة التعليم الإلزامية، فمع وضع التعديل الدستوري أصبح التعليم حقًا أساسيًا، فيما أدخلت غالبية الولايات والأقاليم الاتحادية (UTs) التعليم المجاني بدءًا من الصف الأول وحتى الثاني عشر، وتتفاوت المصاريف السنوية بشكل كبير في الولايات والأقاليم الاتحادية، والتي لا يقدم بها التعليم المجاني بدءًا من الصف التاسع وحتى الثاني عشر.

فيما تكون مرحلة ما قبل المدرسة ما بين سنتين وحتى ثلاث سنوات، وتتكون المرحلة الإلزامية من: مرحلة التعليم الإبتدائي التي تضم الصفوف من الصف الأول وحتى الصف الخامس (وفي بعض الولايات من الصف الأول وحتى الرابع)؛ تليها المرحلة المتوسطة من التعليم التي تضم الصفوف من الصف السادس وحتى الثامن (وفي بعض الولايات من الصف الخامس وحتى الثامن أو من الصف السادس وحتى السابع)، وعمومًا يعتبر الأحد الأدنى لسن القبول بالصف الأول من المدرسة الإبتدائية هو سن خمس أو ست سنوات، وتتألف المرحلة الثانوية من الصف التاسع والعاشر (وفي بعض الولايات من الثامن وحتى العاشر) وتتكون المرحلة الثانوية من التعليم المدرسي من الصف الحادي عشر وحتى الثاني عشر بجميع الولايات، وفي بعض الولايات والأقاليم الاتحادية UTs تكون هذه الصفوف ملحقة بالجامعات والكليات، وبوجه عام يعتبر عدد أيام العمل في التعليم المدرسي في العام الواحد أكثر من مائتي يوم بكافة الولايات والأقاليم الاتحادية UTs.

هذا وتزايدت نسب الالتحاق الإجمالية (GER) الموضحة لأعداد الأطفال المدرجين فعليًا بالمدارس الإلزامية كنسبة من تعداد الأطفال الواقعين في الفئة العمرية ما بين ست وأربعة عشر عامًا بشكل ملحوظ منذ عام ١٩٥٠م وعام ١٩٥١م مسجلة بذلك زيادة من نحو ٣٢,١٪ إلى ٨٢,٥٪ بعام ٢٠٠٢م وعام ٢٠٠٣م وفقًا للإحصائيات المعلن عنها من قبل وزارة تنمية الموارد البشرية في الهند.

فيما أصبح معدل الزيادة في نسب الالتحاق الإجمالية للبنات أعلى من أقرانهم البنين، وكذا انحدر معدل التسرب على المستوى الإبتدائي (الصفوف ما بين الصف الأول وحتى الخامس) من ٣٩٪ في عام ٢٠٠١-٢٠٠٢م إلى نحو ٣٤,٩٪ في عام ٢٠٠٢-٢٠٠٣م، بيد أنه تخطى نسب الالتحاق الإجمالية نحو ٦١٪ بالصف السادس وحتى الثامن.

وفي عام ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣م كان معدل التسرب بنهاية الصفوف الإبتدائية الدنيا نحو ٣٤,٩٪ ونحو ٥٢,٨٪ عند نهاية المرحلة الإبتدائية العليا، وكان معدل التسرب يقدر بنحو ٦٢,٦٪ في نهاية المدرسة الثانوية (الصف العاشر)، وهناك تباينات واسعة بين مختلف الولايات من حيث عدد الأطفال الذين أتموا المدرسة الإبتدائية والثانوية من نحو أقل من ٢٠٪ وحتى أكثر من ٨٠٪ وفقا للإحصائيات المركزية من وزارة تنمية الموارد البشرية.

ثالثًا: المساواة والحق في التعليم المجاني وقانون التعليم الإلزامي ٢٠٠٩:

حققت الهند نموًا هائلًا فيما يتعلق بنمو المؤسسات التربوية على المستويات المختلفة والوصول الطبيعي للتعليم للأطفال وتنوع البرامج التربوية بعد الاستقلال، ومع التدخلات الخطية من مشروع بلاك بورد السابق، مشروع بيهار للتعليم ولوك جامبوش، ومشروع التعليم لقطاع المرحلة الإبتدائية وبرنامج الحكومة الحالي الرئيسي لبرنامج التعليم لكل مرحلة (SSA)، حيثُ بلغ معدل الطلاب الحاصلين على سُبل الوصول للتعليم في نطاق ثلاثة كيلومترات من مسكنهم ٩٨٪، وقرابة ٩٢٪ من طلاب المرحلة الإعدادية في نطاق ثلاثة كيلومترات من مسكنهم أيضًا، كما ارتفعت معدلات التسجيل على نحوٍ ملحوظ عبر الفئات الاجتماعية الثلاثة.

كما شهدت معدلات التسجيل على مستوى المرحلة الإبتدائية انخفاضًا، في حين تحسن الانتقال من المرحلة الإبتدائية إلى المرحلة الإعدادية، وإنشاء هياكل الدعم الأكاديمية غير المركزية في شكل مؤسسات تعليم وتدريب داخل المقاطعة (DIETs) في ٥٧١ مقاطعة، ومراكز للموارد داخل ٦٧٤٦ وحدات بنائية، وقرابة ٧٠٣٨٨ مجمع في البلدة.

كما تجدر الإشارة إلى أن هذا الانتشار المكاني البارز والوصول الطبيعي لم يكن مدعومًا إلى حدٍ كبير من قبل التدخلات المنهجية المقننة، والتي تتضمن مواد

التعليم والتعلم وتصاميم التدريب ونظم التقييم والمشاركة في الفصول الدراسية أو البنية التحتية المناسبة أيضًا. هذا وتوجد نسبة ٤٦٪ من الطلاب تدعوا إلى القلق، معظمهم من الفتيات وطلاب SC/ST الذين تخلفوا قبل اكتمال المرحلة التمهيدية/ الأولية للتعليم، بالإضافة إلى أنه لم تتحقق توقعات الدولة فيما يتعلق بالتغطية الكلية والتوزيع العادل وجودة التعليم على نحوٍ كامل.

هذا ولا يقوم نظام التعليم بأداء دوره في عزلة عن المجتمع، والذي يُعد جزء منه، حيثُ يُعد نظام التعليم مُصنفا إلى طبقات متنوعة مرتكزة على الفصول الدراسية وطبقات اجتماعية خاصة والنوع والدين، وحيثُ تؤثر عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية وتوازن القوى في الوصول إلى التعليم ومشاركتهم في العملية التعليمية، والتي تستمر في التأثير العميق على سُبل وصول الطلاب للتعليم ومشاركتهم في عملية التعلم، ويتضح هذا جليًا في التفاوتات في سُبل الوصول إلى التعليم والحضور بين المجموعات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، كما تُعد سُبل الوصول بالنسبة للفتيات المنتمين SC,ST والمجتمعات ذات الأقليات الإسلامية والأطفال المعاقين، وخاصة من ذوي العائلات الفقيرة، ضعيفة جدًا.

ولا تزال قضية جودة التعليم بمثابة تحدٍ رهيب، على الرغم من محاولة نظام التعليم بتوصيل التعليم لكل طفل من خلال توسيع سُبل الوصول وتوفير المؤسسات المدرسية والمعلمين، حيثُ يتسم نظام التعليم الهندي بالجائر – حيث إنه يفرض رسومًا تعليمية مرتفعة جدًا، والتي تخدم الأغنياء والمدارس الحكومية التقليدية وذات الامتيازات بالإضافة إلى التسهيلات غير الكافية للجماهير الغفيرة التي تعيش في المناطق الريفية والأحياء الفقيرة في الحضر/ المدن الذين يقومون بإرسال أطفالهم للتعليم. كما توجد سلسلة من المدارس الحكومية والخاصة بين هذه الأنماط المتطرفة، وقد حان الوقت للقيام بتدخل حاسم لتغيير هذا الوضع حتى

يستطيع جميع الطلاب، بغض النظر عن دينهم أو طائفتهم أو طبقتهم الاجتماعية أو نوعهم أو المكان الساكنين فيه الحصول على تعليم ذي جودة.

ومن الجدير بالذكر أنه في أغسطس ٢٠٠٩ أصدر البرلمان الهندي، قانون الحق التاريخي للأطفال في الحصول على التعليم المجاني والإلزامي (RTE)، الذي يوفر هيكل قانوني ينص على أن يحصل الأطفال من عمر ٦–١٤ على تعليم ذي جودة مقبولة، يرتكز على مبادئ المساواة وعدم التمييز، كما أنه يمنح الأطفال الحق في التعليم المجاني والقبول الإلزامي والحضور وإتمام المرحلة الإبتدائية/ الأولية، والأكثر أهمية، أنه ينص على أن يكون حق الأطفال في التعليم خاليًا من الخوف والضغط والقلق. هذا ويحتوي القانون على العديد من البنود، والتي تتضمن على سبيل المثال، بنود تُحرم العقاب والحجز والطرد، والذي يتعين أن يكون متقدمًا لضمان تقدم النظام، حيثُ توفر السياسة القومية للتعليم منهج ترحيب جيد وتشجيعا للأطفال للتعلم، وتتمثل السمة الأكثر أهمية في ضمان أن تكون عملية التعليم والتعلم خالية من الضغط والقلق، بالإضافة إلى التضمينات الجلية لإصلاح المنهج. هذا وتُعد أنظمة الاختبار وتصنيف المدارس بحاجة إلى مراجعة لتحفيز الطلاب لتعميق وتوسع تعلمهم. كما يقوم قانون التعليم المجاني والإلزامي بتحديد مسئوليات المعلمين، لضمان تعليم الأطفال وحصولهم على التعليم المناسب في بيئة مجانية خالية من الضغط والقلق، ولا يتم انتهاكهم فيها.

وينص قانون التعليم المجاني والإلزامي على ما يلي:

- يُعد حق الأطفال في الحصول على تعليم مجاني وإلزامي مكملًا للتعليم الإبتدائي/ الأولي في المدارس المجاورة.
- إن "التعليم الإلزامي" يعني بالضرورة أن الحكومة ملزمة بتوفير تعليم ابتدائي مجاني وضمان القبول الإلزامي والحضور وإتمام المرحلة

الإبتدائية لكل طفل يندرج تحت فئة عمر ٦-١٤ عام، وتعني "مجانية التعليم"، أن الطفل غير مسئول عن دفع أي نوع من الرسوم أو الضرائب أو نفقات قد تمنعه/ تمنعها من إتمام المرحلة الإبتدائية.

- ينص على بنود للأطفال غير المقبولين بأن يتم قبولهم حتى وصولهم لعمر ملائم.
- كما أنه يُحدد الواجبات والمسئوليات للحكومات الملائمة والسلطة المحلية والآباء في توفير تعليم مجاني وإلزامي ومشاركة المسئوليات المالية الأخرى بين الحكومة الرئيسية والمحلية.
- يُحدد الأنماط والمقاييس المتعلقة، فيما بينها، لنسب التلاميذ-المعلمين (PTRs) والمباني والبنية التحتية وأيام عمل المدرسة وساعات التدريس للمعلمين.
- كما أنه ينص على الانتشار العقلاني للمعلمين من خلال ضمان أن يتم احتواء نسبة التلاميذ للمعلمين لكل مدرسة، بدلًا من كونها مجرد نسبة للدولة ككل أو المدينة أو القطاع، والذي يضمن وجود توازن في تعيين المعلمين وخاصة على صعيد المناطق غير الريفية والحضرية، كما أنه يمنع اشتغال المعلمين بأعمال غير تربوية، باستثناء إحصاء السكان لكل عشر سنوات والانتخابات على السلطة المحلية والسلطات التشريعية الرسمية والبرلمان وإغاثة الكوارث.
- كما أنه ينص على تعيين المعلمين المدربين على نحوٍ جيد، على سبيل المثال، المعلمين الحاصلين على التدريب الضروري والمؤهلات الأكاديمية.
- كما أنه يمنع عدة أمور بالنسبة للأطفال المندرجين تحت الفئة العمرية من ٦-١٤ سنة على النحو التالي:

- العقوبة الجسدية والمضايقة العقلية.
- فحص إجراءات الدخول.
- ضرائب فردية.
- رسوم خاصة من قبل المعلمين.
- إدارة المدارس بدون الاعتراف بها.
- كما أنه ينص على العقوبات التالية:
- المطالبة بضرائب فردية: يقوم بدفع ضعف قيمة الضرائب الفردية عشر مرات،
- اللجوء إلى الفحص أثناء القبول: Rs ٢٥,٠٠٠ للانتهاك للمرة الأولي؛ و Rs ٥٠,٠٠٠ لكل انتهاك لاحق
- عقوبة إدارة مدرسة بدون الاعتراف بها: غرامة أكثر من Rs لاكا، وفي حالة استمرار الانتهاك، يُعاقب بغرامة Rs ١٠,٠٠٠على كل يوم أثناء استمرار الانتهاك.
- ينص على تنمية المنهج توافقًا مع القيم المنصوص عليها في الدستور، والتي تضمن أن تتم عملية تنمية شاملة للطفل، وبناء معرفة الطفل والقوة الكامنة والموهبة وتنشئة طفل لا يعاني من الخوف والصدمة والقلق من خلال نظام صديق للطفل وتدريب يرتكز على الطفل.
- كما أنه ينص على حماية ومراقبة حقوق الطفل في حصوله على تعلم مجاني وإلزامي، وتصحيح الشكاوى المقدمة من لجان الدولة القومية لحماية حقوق الطفل، والتي تتمتع بسلطة على المحكمة المدنية.

وتجدر الإشارة إلى أنه يتم حاليًا تطبيق منهج التعليم لجميع المراحل كأحد برامج الهند الرئيسية لتعميم التعليم الإبتدائي/ الأولي، ويتضمن أهدافه العامة سُبل

الوصول إلى الجامعة، وتسوية الفجوات بين المجموعات العمرية والاجتماعية في المرحلة الإبتدائية، والتعزيز في مستويات التعليم للأطفال، كما يوفر منهج التعليم لجميع المراحل تنوع في التدخلات، ويحتوي على افتتاح مدارس جديدة وتسهيلات مدرسية بديلة وإنشاء مدارس وفصول دراسية إضافية وإشراف على المعلمين وتدريب دوري للمعلمين ودعم للموارد الأكاديمية والكتب المدرسية ودعم لإنجازات التدريب.

كما يتضمن قانون التعليم المجاني والإلزامي RTE تضمينات هامة للمنهج وتطبيقات استراتيجيات التعليم لجميع المراحل بصفة عامة، بالإضافة إلى ضرورة الانسجام مع رؤية التعليم لجميع المراحل SSA والاستراتيجيات والأنماط مع انتداب التعليم المجاني والإلزامي RTE، ومن هذا المنطلق، قام قسم التعليم ومحو الأمية داخل المدرسة بتشكيل لجنة بالأمر الحكومي رقم F.٢-٥٠/٢٠٠٩-EE.٣ والصادر في الثالث من سبتمبر ٢٠٠٩، برئاسة سكرتير التعليم السابق، لحكومة الهند، وقد عقدت اللجنة سبع اجتماعات بين سبتمبر ٢٠٠٩ ويناير ٢٠١٠، والتي حظيت من خلالهم بتفاعل مع مكاتب سكرتارية التعليم والمعلمين وممثلي اتحاد المعلمين والمنظمات التطوعية ومنظمات المجتمع المدني، التي تتمتع بصلة وثيقة مع حقائق المجال وممثلين عن الأفراد الذين يتعاملوا مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد قدمت اللجنة رؤى هامة، حول إحضار الطلاب من الأقسام المحرومة إلى فصول دراسية ذات أعمار ملائمة، وتوفير الرعاية والدعم في المدارس السائدة لذوي الاحتياجات الخاصة، وتعليم الفتيات، وأهمية صياغة الشركات مع الوكالات التطوعية ومنظمات المجتمع المدني لتنمية قدرات لجان إدارة المدارس (MCs) لإعادة صياغة خطط تنمية المدارس، وإعادة ترتيب أنظمة تعليم وتدريب المعلمين، لبناء عملية التعليم المرتكزة على خبرات الأطفال وقبل المعرفة، وإضافة إلى ذلك

التفاعل بين مكاتب سكرتارية الدولة للتعليم، والتي توفر مساهمات ثمينة لقضايا تتعلق بطبيعة المساعدة المركزية وهيكل التطبيق لقانون التعليم المجاني والإلزامي والتعليم لجميع المراحل، وآلية تحويل الأموال للتعليم على جميع المراحل.

وقد امتثلت اللجنة لبعض المبادئ، للمحافظة على قانون التعليم المجاني والإلزامي لضمان المساواة في التعليم لجميع الأطفال في الدولة، وذلك على النحو التالي:

- الرؤية الشمولية للتعليم، التي تفسيرها في إطار المنهج القومي لعام ٢٠٠٥، جنبًا إلى جنب مع التضمينات الخاصة بالتحسين الشامل للمحتوى والعملية التعليمية بالكامل، أخذًا في الاعتبار التضمينات الخاصة بالمنهج وتدريب المعلم والتخطيط والإدارة التربوية.
- المساواة، ولا تعني الفرص المتساوية فقط، ولكنها تعني خلق الظروف التي تستطيع فيها الأقسام المحرومة في المجتمع وأطفال SC,ST والأقليات المسلمة والعمال الزراعيون بدون أراضي والأطفال ذووا الاحتياجات الخاصة، الخ – الاستفادة من هذه الفرصة.
- سُبل الوصول، يتعين ألا يكون الوصول محصورًا لضمان أن تكون المدارس مفتوحة أمام جميع الأطفال في إطار المسافات المُحددة، ولكنه يتضمن أيضًا فهم للاحتياجات التربوية ومأزق الفئات المستبعدة تقليديًا – والتي تتضمن مجموعات SC, ST والفئات الأخرى للمجموعات المحرومة والأقلية المسلمة والفتيات بصفة عامة والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد قامت اللجنة بعرض هذا التفسير كاشتراط لا غنى عنه من القانون.
- القلق حول النوع، والذي لا يتضمن الجُهد المبذول لتمكين الفتيات من الاستمرار جنبًا إلى جنب مع الذكور لرؤية التعليم من خلال منظور واضح في السياسة القومية للتعليم ١٩٨٦/٩٢؛ فعلى سبيل المثال، التدخل

الحاسم لإحداث تغيير جذري في وضع المرأة.

- مركزية المعلمين، لتحفيزهم وحثهم على الابتكار وخلق ثقافة داخل وخارج الفصول الدراسية، ومنحهم الحق في توفير بيئة شاملة للطلاب، وخاصة الفتيات من الاضطهاد والخلفيات المهشمة.
- الإلزام الأخلاقي الذي تم فرضه من خلال قانون التعليم المجاني والإلزامي على الآباء والمعلمين والمؤسسات التربوية والعوامل الأخرى، فضلاً عن تحويل التأكيد على العمليات التأديبية، وقد التزمت اللجنة بالفحوى العامة للقانون.
- هذا ويُعد النظام المتقارب والمتكامل للإدارة التربوية شرطًا لتطبيق قانون التعليم المجاني والإلزامي، حيثُ يتعين على جميع الولايات التحرك في هذا الاتجاه على نحوٍ سريع وعملي.
- الالتزام بالشروط المنصوص عليها من قبل قانون التعليم المجاني والإلزامي – وحتى إذا بدا الأمر صعب الالتزام به بموجب الإطار الزمني المنصوص عليه بموجب قانون التعليم المجاني والإلزامي، فقد حاولت اللجنة إيجاد حلول عملية للالتزام بنصوص قانون التعليم المجاني والإلزامي.

والوصول العام إلى المدرسة يتطلب تسهيلات مدرسية في إطار نطاق معقول لجميع الأطفال، وفي حال عدم وجود مدارس بجوار موطن الأطفال حيثُ يستقرون، فقد لا يستطيعون التسجيل في المدارس أو مواصلة التعليم، حتى إذا قاموا بالتسجيل رسميًا في هذه المدارس، هذا وينص قانون التعليم المجاني والإلزامي على أن جميع الأطفال لهم الحق في دخول مدارس المرحلة الإبتدائية داخل "المنطقة المحددة أو حدود الجوار".

ويُعد الوصول الاجتماعي هامًا كأهمية الوصول الطبيعي، ولذا، من الضروري ضمان اعتراف التعليم المدرسي بكل هذه الفروقات داخل دولة ذات تنوع كبير في

اللغة والطائفة والوضع الاقتصادي الاجتماعي،... الخ، فإذا كانت لغة التدريس في المدرسة في القبائل العشائرية هي لغة الدولة الرسمية، فقد يشعر الطالب أنه في بيئة منعزلة، ويكون على المعلمين تبديد التصورات التقليدية بشكلٍ نشيط فيما يتعلق بأدوار النوع أو الطائفية، واتخاذ الإجراءات التي قد تساعد الفتيات والأطفال من المجتمعات المهاجرة لاستكمال تعليمهم الذي يتسم بالعدالة ويخلو من القلق، كما يمكن لأنماط المعلمين الخاصة في التواصل مع الأطفال، وترتيب الجلوس في الفصل الدراسي وتخصيص العمل بين الطلاب، أن يساعد في تعزيز (أو تبديد) التصورات الاجتماعية الحضارية حول الدور "الملائم" ومكان الفتيات في SC/ST وطلاب مجتمعات الأقليات.

وتتضمن المدارس الحكومية قدر هائل من الأجيال المسجلة في المدارس والأطفال من المجتمعات المهاجرة، ولذا يتعين على المعلمين أن يكونوا مدركين لحقيقة أن بيئات المواطن المختلفة للعديد من هؤلاء الأطفال لا تُمكنهم من أداء فروضهم أو مراجعة الأعمال المدرسية، وإذا لم تقم إدارة المدرسة بمساعدة هؤلاء الطلاب على تحمل الدراسة، فقد يشعر الطفل بعدم التشجيع وقد يتخلف عن الدراسة الرسمية، كما يتعين أن تكون المناهج والكتب المدرسية متصلة جوهريًا بحياة الطفل خارج المدرسة، كما تعمل على تعزيز اعتزاز الطفل بلغته ومجتمعه ونمط حياته، وتحمل الفرص من أجل التعلم حول العالم الأكبر في الوقت ذاته.

ويتطلب الوصول إلى المدرسة عدالة في النوعية، فمن الضروري ضمان أن مصادفة الولادة على دين بعينه أو طبقة اجتماعية أو طائفة أو نوع ما لا يُحدد خيارات الفرد في الحياة، ولذا يقع على عاتق التعليم الإبتدائي/ الأولي دور كبير في ضمان توفير فرص مريحة لجميع الأطفال برغم أن جميع المدارس ليست متماثلة فيما يتعلق بالبنية الطبيعية أو جودة التدريس، كما توجد اختلافات كثيرة

بين المدارس في الريف والحضر؛ وحتى داخل المدارس الخاصة والعامة.

وفي الواقع، المساواة في التعليم ضعيفة جدًا بالنسبة للأطفال، وخاصة الفتيات من فئات SC, ST ومجتمعات الأقلية، ويتعين على الدولة ضمان حصول جميع الأطفال على جودة تعليمية، مما يعني بالضرورة أنه يتوجب عليها استثمار أكثر لترقية جودة المدارس لمثل هؤلاء الأطفال على وجه الخصوص، كما يتعين تدريب المعلمين داخل قطاعات بعينها، على مستوى قبل وبعد الخدمة، لتمكين المعلمين من تعزيز الممارسات داخل الفصول الدراسية الشاملة، وبهذا يمكن ضمان الوصول الاجتماعي.

ويوفر منهج التعليم لجميع المراحل افتتاح مدارس ابتدائية عُليا بموجب نمط كل دولة، لضمان حصول جميع الطلاب على سُبل الوصول إلى المدرسة الإبتدائية في نطاق كيلومتر من مسكنهم، وإلي المدرسة الإبتدائية العُليا، في نطاق ثلاثة كيلومتر من مسكنهم.

وتعتزم المراكز تحت إشراف مخطط ضمان التعليم (EGS) توفير سُبل وصول إلى مرحلة الدارسة الرسمية، من خلال منهج منتظم وكتب مدرسية، للأطفال الساكنين وغير المؤهلين لدخول المدارس المنتظمة بسبب المعايير الرسمية لافتتاح المدارس، وغالبًا ما تكون مراكز مخطط ضمان التعليم في المناطق النائية ذات الأعداد الضئيلة من الأطفال.

وقد تم تخصيص مراكز التعليم الابتكاري البديلة (AIE) للأطفال الذين يعانون من ظروف صعبة، الذين يفتقرون للخبرة التدريسية أو مدارسهم معرقلة (أطفال الشوارع وأطفال العائلات المهاجرة والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال الذين لم يسبق لهم التسجيل أو التهرب من الدراسة على الإطلاق)، حيثُ تقوم مراكز التعليم الابتكاري البديلة AIE بتحضيرهم لحضور مدارس رسمية في

غضون فترة قصيرة تتراوح من ٩ أشهر إلى عام، وقد قامت هذه المراكز بإتمام مناهج مضبوطة خصيصًا وممارسات تربوية تسعي إلى مشاركة الفئة العمرية/ والمعرفة الخاصة والمهارات، حتى يكون الطفل مستعدًا للتسجيل في المدارس المنتظمة ومواصلة دراستهم هناك.

كما تواجه الفتيات من فئات SC, ST ومجتمعات الأقليات والعائلات تحت حد الفقر، تحديات كبيرة في مواصلة تعليمهم بعد المرحلة الإبتدائية، حيث يتم توفير مدارس داخلية لمثل هؤلاء الفتيات على مستوى المرحلة الإبتدائية العُليا تحت إشراف نظام التعليم لجميع المراحل.

إن أحد الخطوات الأولية التي يتعين تنفيذها تتمثل في التعريف الأصيل للأطفال المتهربين من المدرسة ويتعين تسجيلهم، ولذا قامت حكومة الدولة والسلطة المحلية ولجنة إدارة المدرسة School Management Committee جنبًا إلى جنبًا مع المعلمين، الخ، تنفيذ تخطيط المدرسة على مستوى المجتمع، حيثُ يتعين أن يتم تخطيط المدرسة هذا بطريقة تشاركية ويستوعب كل طفل خارج المدرسة في الوقت الحاضر، وقد يتضمن هذا الأطفال الذين لم يسجلوا في أي مدرسة على الإطلاق، أو تخلف اسمه/ اسمها من سجلات المدرسة، أو أن اسمه بسجلات المدرسة ولم يحضر بانتظام، كما يتعين على المسئولين، عند تخطيط المدرسة، مراجعة سجلات المدرسة بالرجوع إلى الملفات جنبًا إلى جنب مع البيانات التي توفها العائلات وأفراد المجتمع، كما يتعين أن تتم ممارسة التخطيط هذه للحصول على الأطفال المحددين والمسجلين لنصل إلى مرحلة تحضير خطط تنمية المدرسة، هذا ويتعين الأخذ في الاعتبار مساهمة التوجيه من قبل السلطة المحلية ولجنة إدارة المدرسة لتمكينهم من تنفيذ هذه العملية الحاسمة.

رابعًا: نظام التعليم العام في الهند:

إن قانون التعليم الهندي يتضمن عدة بنود يتعين تنفيذها لضمان تطبيقها كما يجب، والتي تتعلق بـــ:

- الأنظمة الداخلية فيما بينها
- أنظمة العمر المناسب للتسجيل
- آليات للتخطيط المدرسي والإسكان والتعيين
- إعادة تنمية المعلمين لضمان احتواء نسب الطلاب مقابل المعلمين في كل مدرسة
- تعزيز جودة المعلمين داخل هيئة التدريس لتتوافق مع المعيار الوطني الشائع وتدريب المعلمين "غير المدربين"
- مراجعة محتوى وعملية المناهج التعليمية وعملية التقييم المستمرة وإنشاء لجان إدارة للمدارس والتأكيد على الإدارة والإشراف على المدارس جنبًا إلى جنب مع دعم المجتمع.

ويضم نظام التعليم الهندي مرحلتين رئيستين هما المرحلة الإبتدائية والثانوية، وذلك على النحو التالي:

١. المرحلة الإبتدائية:

تشير المرحلة الإبتدائية إلى تعليم الأطفال بين عمر ٦-١١ عامًا (المراحل ١-٥)، هذا ويُعد تعميم التعليم الإبتدائية (UPE) بمثابة بند دستوري في الهند، كما كان هناك توسع ثابت في انتشار التعليم الإبتدائي منذ استقلال الهند عام ١٩٤٧، هذا ويُعد نظام التعليم الهندي ثاني أكبر نظام تعليمي في العالم بعد الصين، فقد كان هناك قرابة ٠,٦٦ مليون مدرسة ابتدائية في الهند بين عام ٢٠٠١-٢٠٠٢ يوفرون وصول للتعليم لحوالي ٨٤٪ من السكان جنبًا إلى جنب مع المدرسة الإبتدائية داخل

مسافة كيلومتر.

هذا وقد كان معدل نمول التسجيل للمرحلة الإبتدائية في الهند بين عام ١٩٩٧ و٢٠٠٢، ١١١ للذكور و٩٢ للإناث، بينما كان معدل التسجيل الصافي للمرحلة الإبتدائية على صعيدٍ أخر ٧٨ للذكور و٧٣ للإناث، كما كان معدل الحضور للمدرسة الإبتدائية بين عام ١٩٩٩ و٢٠٠٢، ٧٩ للذكور و٧٣ للإناث، على الرغم أن معدل الأطفال المسجلين في المدرسة الإبتدائية ٦٨٪ فقط في المرحلة الخامسة بين عام ١٩٩٥ و١٩٩٩.

إن الدستور الهندي أصدر أمرًا ينص على أن التعليم الإبتدائي والمرحلة المتوسطة (للطلاب من عمر ٦–١٤) مجانيًا وعامًا بحلول عام ١٩٦٠، جنبًا إلى جنب مع بياني السياسة القومية للتعليم عام ١٩٦٨ (والتي تمت مراجعتها عام ١٩٩٢)، مؤكدًا على هذا الهدف، ولكن أدت عدم قدرة الهند على تخصيص الموارد بفعالية وكفاءة إلى استحالة تحقيق هذا الهدف حتى الآن.

فعلى الرغم من كل هذا، إلا أن هناك زيادة ملحوظة في نشر المؤسسات التربوية منذ حصول الهند على استقلالها عام ١٩٤٧، فعلى سبيل المثال، أثناء الفترة من ١٩٥٠–١٩٥١ و٢٠٠١–٢٠٠٢، ارتفع عدد المدارس الإبتدائية ثلاث أضعاف، بينما ارتفع عدد مدارس التعليم المتوسط (الإبتدائية العُليا) ١٦ مرة، وتمتلك الهند الآن أكثر من ستة آلاف مدرسة ابتدائية توفر التعليم لقرابة ١١٥ مليون طالب (بينما يبلغ متوسط المعلمين للطلاب ١:٤٣)، وأكثر من ٢ مليون مدرسة ابتدائية عُليا، توفر التعليم لقرابة ٤٥ مليون طالب (بينما يبلغ متوسط المعلمين للطلاب١:٣٨)، ويتمثل اتجاه آخر حديث في نمو المدارس الخاصة، والتي لا تتلقى أي مساعدات من الحكومة وتعتمد على الرسوم التعليمية التي يدفعها الطلاب.

وتتراوح جودة المدارس التي تُديرها الدولة من الممتاز إلى العميق جدًا، كما تعد المدارس الخاصة جيدة بصفة عامة، إلا أن العديد منها تفرض رسوما تعليمية عالية، مما يجعلها متاحة فقط للطبقة المتوسطة أو العالية، ويكون القبول بها تنافسيا إلى حدٍ كبير، كما هناك ظاهرة حديثة والمتمثلة في انتشار مدارس خاصة منخفضة التكلفة في كل من الريف والحضر الهندي، وعادة ما تتسم هذه المدارس بتسهيلات وبنية تحتية أضعف من المدارس الحكومية، إلا أنها قادرة على انتداب العديد من المعلمين، وفصولها الدراسية أصغر، بالإضافة إلى نشاط تعليمي هائل، ويرجع هذا إلى أن المعلمين الخاصين يحصلون على رواتب أقل بكثير من التي يحصل عليها المعلمون المنضمون للنقابة في المدارس العامة. هذا ولا تزال ندرة البيانات في الهند السبب في صعوبة إحصاء الأعداد الحقيقية للمدارس الخاصة.

وهناك فجوة ضخمة في الوصول إلى التعليم؛ وجودة التعليم؛ والتعليم طبقًا للنوع؛ والمستوي الاجتماعي، والموقع، حيثُ ستجد أن اثنين من خمس طلاب للمستوى الأول لم ينهوا المرحلة الأساسية الإبتدائية من ٤–٥ (مرتكزًا على الدولة)، كما يُعد الإنجاز التربوي للخريجين ضعيفًا، بالإضافة إلى أطفال العائلات الفقيرة يتعرضون لضرر هائل، حيثُ يبلغ معدل التخلف عن المدرسة للعائلات الفقيرة أربع أضعاف العائلات الغنية.

هذا ويتبع نظام المدرسة الهندية الهيكل البريطاني، حيثُ تتكون المدرسة الإبتدائية من ١–٥ مستويات (ويتراوح العمر من ٦–١١)، بينما تتكون مدارس المرحلة المتوسطة من ٦–٨ مستويات (ويتراوح العمر من ١١–١٤)، وتُعد كلا المرحلتين تعليما إلزاميا، على الرغم أن الباحثين قدروا أن ٧٠٪ من الأطفال بين

عمر ٦–١٤ يحضرون المدرسة بانتظام. وبينما تقوم الدول بتحديد المناهج المُطبقة في المدارس، سنعرض المنهج القومي فيما يلي، حيثُ تتباين جودة التدريس على نحوٍ هائل بين مدرسة وأخرى، وإقليم/ مقاطعة وأخرى. والجدول التالي يوضح نظام الدراسة بالمدارس الهندية والمقررات التي تدرس بها.

جدول يوضح السلم التعليمي للمدارس الهندية والمناهج التي تدرس بها

المرحلة	المدة	المستويات	العمر	المقررات	ملاحظات
المرحلة الإبتدائية	خمس سنوات	المستويات ١–٢	٦–٧	– لغة واحدة – اللغة الأم/ اللغة المحلية الرياضيات فنون الصحة والحياة المنتجة.	
		المستويات ٣–٥	٨–١١	– لغة واحدة – اللغة الأم/ اللغة المحلية الرياضيات. الدراسات البيئية. فنون الصحة والحياة المنتجة.	

المرحلة الإبتدائية العليا/ المتوسطة	ثلاث سنوات	المستويات ٦–٨	١١–١٤	– ثلاث لغات – اللغة الأم/ اللغة المحلية، اللغة الهندية أو الإنجليزية الرياضيات العلوم والتكنولوجيا العلوم الاجتماعية تعليم العمل فنون التعليم (الفنون الجميلة: البصري والعملي) الصحة والتربية البدنية.	

وتجدر الإشارة إلى أن اللغة الأم أو اللغة المحلية هي اللغة التي يتم بها التدريس لمعظم طلاب المرحلة الإبتدائية في الهند، على الرغم أنه يتم إرسال الطلاب من عائلات النخبة إلى مدارس إنجليزية؛ حيثُ تُعد اللغة الإنجليزية سمة فريدة ومميزة لهذه الطبقة الاجتماعية، هذا وقد بدأت العديد من الدول الآن بالتدريس باللغة الانجليزية كلغة ثانية بدءًا من المستوى الثالث.

يُركز التعليم في مستوى المرحلة الإبتدائية على عملية الفهم والتفكير والقبول، ويتضمن المنهج القومي على المواد الدراسية التالية:

جدول يوضح مناهج المرحلة الإلزامية (الإبتدائية)

المادة	فصول المرحلة الإبتدائية الدُنيا I–II	فصول المرحلة الإبتدائية الدُنيا III–V	فصول المرحلة الإبتدائية العُليا VI– VIII
اللغة (اللغات)	اللغة الأم/ اللغة المحلية	اللغة الأم/ اللغة المحلية	اللغات الثلاثة – اللغة الأم/ اللغة المحلية واللغة الهندية الحديثة واللغة الإنجليزية
التربية الفنية			جميع أنماط الأنشطة الابتكارية والتي تتضمن صنع الطالب نفسه.
الرياضيات	ما حاك حول عالم المتعلم	منهج متكامل	ضروريات الرياضيات للأنشطة اليومية والتي تتضمن الهندسة.
فنون الصحة والحياة المنتجة	التعليم الابتكاري والصحة والتربية البدنية والتعليم للعمل وقيمة التلقين.	منهج متكامل للموسيقي والرقص والدراما والرسم والتصوير وعالم الدمى والصحة والتربية البدنية والألعاب والرياضة واليوجا والعمل المنتج.	

الدراسات البيئية		الخبرات لمساعدة التنمية الثقافية والحس الاجتماعي جنبًا إلى جنب مع الإدراك الواقعي وفهم الظاهرة التي تحدث في البيئة.	
التربية الصحية والبدنية			الألعاب والرياضيات واليوجا وNCC والكشافة والإرشاد.
العلوم والتكنولوجيا			الوضع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي في الهند والعالم، متضمنًا التراث الثقافي الهندي والمهارات الأكاديمية والاجتماعية والكفاءات المدنية.
تعليم العمل			العملية التكنولوجية والزراعية والتي تتضمن المشاركة في وضع العمل.

- **المصدر: إطار المنهج القومي ٢٠٠٠.**

ويتم التركيز على جميع برامج تعليم اللغات على قدرة استخدام اللغة في المحادثة والكتابة للأغراض الأكاديمية ومقر العمل والمجتمع بصفة عامة. وقد

تتراوح الفترة الزمنية للفصل الدراسي حوالي ٤٠ دقيقة، طبقًا للمجلس الوطني للبحث والتدريب National Council for Educational Research and Training، كما يتعين أن تكون السنة الدراسية حوالي ١٨٠ يوم كحد أدنى، وتعمل المرحلة الإبتدائية خمس ساعات وتخصيص أربع ساعات للتدريس، بينما يتعين أن تكون الفترة الزمنية للمرحلة الإبتدائية العُليا والثانوية كل يوم ست ساعات، وتخصيص أربع ساعات للتدريس وباقي الأنشطة الروتينية الأخرى.

كما استمرت معظم الاختبارات المستقلة لمستويات الإنجاز بإظهار مستوى منخفض من الإنجاز في مهارات معرفة القراءة والكتابة الأساسية، هذا ويرتكز التقرير العام للتعليم الأساسي (PROBE) لعام ١٩٩٩، على استطلاع بعض العائلات باختيار عشوائي لخمس مقاطعات، وتقدر نسبة السكان فيهم ٤٠٪ من إجمالي السكان وأكثر من نصف الأطفال المتخلفين عن المدارس في الهند، وقد كشف الاستطلاع أن أحد الخمس مقاطعات (هيمشال براديش) قد حققت تقدمًا ملحوظًا في تعميم التعليم الإبتدائي، ولكن الأربع المتبقية لا زال أمامهم مشوار طويل لتحقيقه، فعلى سبيل المثال، عندما وصل محققو التقرير العام للتعليم الأساسي PROBE لمواقع المدارس، وجدوا أن ربع مديري المدارس يقومون بالتدريس، والثلث غائب، كما وجدوا أن نصف المدرسين فقط يقومون بالتدريس، بينما باقي المعلمين كانوا يقومون بتدبير الفصل، أو غير متواجدين في الفصل الدراسي، وأنهم مشغولون مع الكليات أو يشاركون في أنشطة غير تعليمية أخرى.

٢. المرحلة الثانوية:

تتكون المرحلة الثانوية من المستويات ٩–١٢ (وأعمار تتراوح بين ١٤–١٧)، هذا وتمتلك الهند أكثر من ألف مدرسة ثانوية ومدرسة ثانوية عُليا، توفر خدمات تربوية لقرابة ٣٠ مليون طالب (ويبلغ متوسط المعلم للطالب ١: ٣٤)، والمدارس

الحكومية لا زالت تواصل توفير الخدمات التربوية بالمجان للمستوى التاسع وما بعده، كما تتراوح رسوم معظم معدلات التسجيل في المدارس الخاصة على نحوٍ ملحوظ.

· نظام الدراسة بالمرحلة الثانوية:

ترتكز منظومة التدريس على نظام سنوي أو نظام الفصل الدراسي، وفي معظم الحالات، ينقسم البرنامج الدراسي إلى جزئين ليغطي نصفي الجلسة الأكاديمية في نظام العام الكامل، كما تكون العلامات الدراسية وفقًا لعدد من فترات زمنية بعينها؛ وتكون الدرجات النهائية متوسط للدرجات طبقًا لأجزاء مختلفة من المنهج في امتحانات النظام السنوي أو الفصل الدراسي (على سبيل المثال، الامتحان عن طريق المراسلة والذي يعد امتحانا تحريريا يستغرق ثلاث ساعات).

يوضح المثال أدناه، والذي يُعد نسخة من منهج المرحلة الثانوية العُليا لعام ٢٠٠٧ (اللجنة الرئيسية للمرحلة الثانوية) المنهج النموذجي (في التاريخ) والحد الأقصى للدرجات وفقًا للأجزاء المختلفة من المنهج.

جدول يوضح نموذج لمنهج المرحلة الثانوية العُليا لعام ٢٠٠٧

التاريخ/ الفصل XI				
الورقة الأولى	الوقت: ثلاث ساعات			١٠٠ درجة
الوحدة			الفترات الزمنية	الدرجات
	الجزء أ – الهند القديمة			
١.	المقدمة		٨	
٢.	الثقافة الباليثيكية وبدايات الحياة المستقرة		٤	٧
٣.	حضارة الهاربان		٨	

٤.	فترة فيدك المبكرة	٨	
٥.	مرحلة فيدك المتأخرة والعصر الحديدي	٥	٧
٦.	الهند الجنوبية والشرقية الشمالية	٢	
٧.	التقاليد الدينية	١٠	٥
٨.	Mahajanapada	٤	٢
٩.	Mauryas	١٠	
١٠.	المجتمع والاقتصاد والثقافة خلال فترة Mauryan	٦	٩
١١.	بعد فترة Mauryan	٦	
١٢.	العصر الهندي من Guptas وما بعده	٨	
١٣.	المجتمع والاقتصاد والثقافة خلال فترة Guptas and Harsha	٨	٨
....	...	...	...
٣٠.	مشروع العمل		
			٥
الإجمالي			**١٠٠ درجة**

وقد أوصي المجلس الوطني للبحث والتدريب NCERT، أن يأخذ الطلاب في نظام الفصل الدراسي عدد من ساعات الاعتماد المتوافقة مع متطلباتهم وقدرتهم وسرعتهم الخاصة، على الرغم أن عدد قليل من المؤسسات فقط فقد تبنت نظام الفصل الدراسي المتعمد.

وتضم المرحلة الثانوية في النظام الهندي مرحلتين الثانوية والثانوية العليا، وذلك على النحو التالي:

· المرحلة الثانوية (عامين، المستوي ٩–١٠= IX–X):

يحتوي المنهج التربوي للمرحلة الثانوية في المدارس الهندية على المواد التالي:

- ثلاث لغات – اللغة الأم/ اللغة المحلية؛ الهندية أو الإنجليزية (بينما تقدم بعض المدارس بعض اللغات الاختيارية والتي تتضمن السنسكريتية والصينية واليابانية والروسية والفرنسية والألمانية والعربية والفارسية والأسبانية).
- الرياضيات.
- العلوم والتكنولوجيا.
- العلوم الاجتماعية.
- التعليم للعمل أو التعليم قبل المهني.
- التربية الفنية (الفنون الجميلة: البصرية والتصويرية).
- التربية الصحية والبدنية.

ويحتوي منهج الرياضيات على مستوى المرحلة الثانوي دراسة مفاهيم الحسابية وأنظمة الأعداد والجبر والهندسة وعلم المثلثات والإحصائيات والقياس والرسوم البيانية والرسوم البيانية التنسيقية. كما تم تصميم منهج العلوم والتكنولوجية حول ست مواضيع رئيسية على النحو التالي: الموضوع والطاقة والعالم الحي والموارد الطبيعية والبيئة والكون، يفترض أن يقوم كل طالب بإنهاء ١٥ تمرين يتضمنون بحثا معمليا قبل العام الدراسي.

ومخطط الدراسات للمستويين IX–X يتعين أن يتضمن المواد الدراسية على النحو التالي: اللغات الثلاثة (اللغة الأم/ اللغة المحلية واللغة الهندية المعاصرة واللغة

الإنجليزية)، والرياضيات والعلوم والتكنولوجيا والعلوم الاجتماعية والتعليم للعمل والتربية الفنية والتربية الصحية والبدنية، وتتضمن اللغات الأجنبية اللغة الصينية واليابانية والروسية والفرنسية والألمانية والعربية والفارسية، كما قد يتم توفير اللغة الأسبانية كأحد الخيارات الإضافية، كما يتعين على منهج الرياضيات الأخذ في الحُسبان كلًا من متطلبات التعلم للمتعلمين الذين سيتركون المدرسة من أجل العمل، جنباَ إلى جنب مع الطلاب الذين يعتزمون مواصلة دراستهم للتعليم العالي. هذا ويُقدر العدد المقترح للفترات الدراسية الأسبوعية في المستوى X، بموجب منهج المرحلة الثانوية NECRT لعام ٢٠٠٢–٢٠٠٤ (الجزء الأول، المواد الرئيسية):

جدول يوضح الفترات الزمنية لمناهج المستوى x بالمرحلة الثانوية

المادة الدراسية	مقدار الفترات الزمنية المقترحة في المرحلة X
اللغة I	٧
اللغة II	٦
الرياضيات	٧
العلوم والتكنولوجيا	٩
العلوم الاجتماعية	٩
التعليم للعمل أو التعليم قبل المهني	٣_٢ إلى ٦ فترات خارج الساعات المدرسية
التربية الفنية	٢

وتجدر الإشارة إلى أن اللجان، طبقًا للمجلس الوطني للبحث والتدريب NCERT، عادة ما توفر عددًا محدود من البرامج، أو أنها لا توفر برامج اختيارية: حيثُ تقدم لغتين فقط (أحدهما اللغة الإنجليزية) والرياضيات والعلوم الاجتماعية والمماثلين تمامًا لمواد الامتحانات، هذا وتقوم لجان قليلة بتشجيع الطلاب على اختيار البرامج الاختيارية من النطاق الذي يحتوي على علوم الاقتصاد والموسيقي وفن الطبخ.

ويستغرق الوقت التدريسي للمرحلة الثانوية على المستوى العاشر، طبقًا للجنة المركزية الأوقات على النحو التالي:

جدول يوضح الوقت التدريسي لمناهج المرحلة الثانوية على المستوى العاشر

مجال المادة الدراسية	مقدار الفترات الزمنية المستغرقة أسبوعيًا (بمعدل ٤٠ دقيقة لكل حصة)
اللغة I	٢٨٠ دقيقة
اللغة II	٢٤٠ دقيقة
الرياضيات	٢٨٠ دقيقة
العلوم والتكنولوجيا	٣٦٠ دقيقة
العلوم الاجتماعية	٣٦٠ دقيقة
التعليم للعمل أو التعليم قبل المهني	١٢٠ دقيقة (بالإضافة إلى الوقت خارج المدرسة)
التربية الفنية	٨٠ دقيقة
التربية الصحية والبدنية	٨٠ دقيقة
الإجمالى	١٨٠٠ دقيقة بمعدل ٤٥ فترة تدريسية

وتجدر الإشارة إلى أن المدارس الثانوية منتسبة/ منتظمة تلتزم باللوائح الرئيسية أو لوائح المقاطعات، والتي تؤدي نتائج امتحاناتها بنهاية المستوى العاشر إلى الحصول على شهادة المرحلة الثانوية (SSC)، جميع شهادات مدارس المرحلة الثانوية الهندية أو جميع شهادات التعليم الثانوي الهندي، هذا وتوجد ثلاث لجان للامتحانات القومية: اللجنة الرئيسية للتعليم الثانوية (CBSE)، ومجلس فحوصات شهادات المدارس الهندية (CISCE) والمدرسة القومية المفتوحة (NOS) للتعليم عن بُعد.

ويُعد المحتوي الأكاديمي والعلامات الممنوحة من اللجنة الرئيسية للتعليم الثانوية CBSE ومجلس فحوصات شهادات المدارس الهندية (CISCE) مكافئة، مع استثناء اللغة الإنجليزية، كما يقوم برنامج اللجنة الرئيسية للتعليم الثانوية (CBSE) بفحص اللغة الإنجليزية الوظيفية ولا يتعين أن تُدرس كمادة أدبية، بينما تم دمج برنامج مجلس فحوصات شهادات المدارس الهندية (CISCE) مع دراسة شكسبير والفصول الأخرى جنبًا إلى جنب مع الأدب المعاصر والمسرح والشعر.

كما أشار المجلس البريطاني إلى أنه يتم منح شهادة المرحلة الثانوية الهندية (من قبل جميع لوائح المدارس بعد المستوى ١٠)، وقد يكونون بصفة عامة أقل من الشهادة البريطانية العامة للمرحلة الثانوي (GCSE) أو الشهادة البريطانية الدولية لامتحانات المرحلة الثانوية القياسية (GCSE)، حيثُ يُعد المحتوى مكافئل، إلا أن الطلاب غير مطالبين بحل المشاكل أو تطبيق معرفتهم بالطريقة ذاتها، وقد يتم النظر إلى شهادات المرحلة الثانوية العليا من إحدى اللجان القومية على أنها مكافئة لمقياس 'AS'.

· المرحلة الثانوية العُليا/ والمرحلة الثانوية (عامين، المستوى ١١-١٢= XI–XII)، إن معظم الطلاب يخرجون من المدرسة بعد المستوى العاشر (بعد سن الخامسة عشر تقريبًا)، أما بالسبة لباقي الطلاب تكون مواصلة الدراسة بالنسبة

لهم متميزة جدًا، وترتكز على الأداء في امتحانات المستوى العاشر، حيث يدخل الطلاب المرحلة الثانوية العُليا لآخر عامين في الدراسة قبل الجامعة (المراحل ١١-١٢). هذا ويُعد المجال الأكثر تميزًا/ رفعة (والذي يحدث فيه أكبر خصم للدرجات المطلوبة في امتحانات المستوى العاشر)، والمتمثل في مجال العلوم، والثاني في مجال التجارة، والثالث قي العلوم الإنسانية (الفنون)، وتجدر الإشارة إلى أن الطلاب في مجال العلوم يدرسون مواد تتضمن الرياضيات والفيزياء والكيمياء، وقد تتضمن المواد الإضافية الأحياء وعلم النبات وعلم الحيوان، للطلاب الحاضرين ليخضعوا لامتحانات الدخول للكليات الطبية، وعلوم الحاسب للطلاب الذي يستكملون شهادات الهندسة، بينما يدرس طلاب المجال التجاري علوم الاقتصاد والمحاسبة والرياضيات والتجارة، ويدرس طلاب مجال العلوم الإنسانية/ الفنون عدة خيارات تتضمن التاريخ والجغرافية والعلوم السياسية والفلسفة وعلم النفس واللغات والفنون والموسيقى، بينما تعرض معظم المدارس عددًا ضئيلا فقط من هذه المواد، والتي تُحدد المسار الرئيسي الذي يقوم الطلاب من خلاله باختيار مجالات التركيز بشكلٍ واضح.

والمرحلة الثانوية العُليا يتم تدريسها في المدارس، أو الكليات الصغرى لعامين (كما يُعد بعضها منتسبا للكليات التي تمنح شهادات)، ويتم إدارة بعضها على نحوٍ خاص، بينما تقوم الحكومة بإدارة البعض الآخر، ويوجد نمط آخر شائع يجمع بين الكليات والإدارة الخاصة، إلا أنه يحصل على مساعدة مالية إضافية من الحكومة في مقابل فرض رسوم تعليمية منخفضة. هذا ولم تساعد معدلات تسجيل الطلاب في المدارس الخاصة المدارس على النمو بنسبة ١٠٪ تقريبًا بين عام ١٩٧٨ و١٩٩٣، كما يتم تحديد منهج المرحلة الثانوية العُليا من قبل المقاطعة أو اللجان الرئيسية للتعليم الثانوية، ويخضع الطلاب للامتحان بنهاية المستوى الثاني عشر.

وبعد إنهاء الطلاب المرحلة الثانوية العُليا (المستوى ١٢)، يخضع الطلاب لسلسلة من الامتحانات (امتحانات الشهادة الثانوية العُليا) والتي تُحدد خياراتهم في التعليم العالي، هذا وتقوم الكليات المشهورة بخصم درجات للقبول في العديد من البرامج الدراسية، والتي قد تكون في بعض الأوقات مرتفعة للغاية (أكثر من ٩٠٪ قد لا تكون شائعة) هذا وقد تختلف نسب خصم الدرجات أو معدل الدخول الإجمالي عبر الجامعات المختلفة/ الكليات ومن عام لآخر في بعض البرامج الدراسية، ويكون الطلب على بعض البرامج الدراسية وبعض الجامعات/ المؤسسات/ الكليات أكثر من الأخرى؛ ولهذا يكون القبول تنافسيًا جدًا، وقد يُطالب الطلاب أيضًا بإنهاء برنامج دراسي ضروري للقبول.

والطلاب الأوائل الراغبين بمواصلة التعليم المهني (الطبي والهندسي والقانوني) يخضعون لامتحانات قبول إضافية مرتكزة على المدرسة لتحديد قبولهم في هذه البرامج الخاصة. كما يحاول معظم طلاب المجال العلمي دخول كليات الهندسة أو الطب، حيث إنهم يتمتعون بالامتياز الأكبر داخل الهند، أما بالنسبة للمجال التجاري، فيحاول الطلاب القبول في كليات التجارة والمحاسبة وإدارة الأعمال أو برامج التكنولوجيا، بينما يطمح طلاب مجال العلوم الإنسانية دخول كليات الفنون.

وتجدر الإشارة إلى أن كلًا من التعليم المهني والتقني لديهما خيار في مدارس المرحلة الثانوية العُليا، ويتمثل الهدف من التعليم المهني في الحصول على معرفة واسعة حول الوظائف وليس التدريب في المواد المتخصصة، وتتكون البرامج الدراسية من برنامج اللغات (١٥٪) والبرامج الأساسية العامة (١٥٪) والمواد المهنية الاختيارية (٧٠٪) والتي يتكون نصفها من الممارسة العملية، ويتم اختيار المواد الاختيارية من مجموعة متنوعة من الحقول الدراسية، والتي تتضمن المواد الزراعية والهندسية والتكنولوجية وإدارة الأعمال والتجارية والعلوم المنزلية

والخدمات الصحية والشبه طبية والعلوم الإنسانية. وترتكز البرامج الدراسية على التوجه الوظيفي، كما يتم إجراء الامتحانات على هذا المستوى من قبل جميع اللجان الهندية ولجان المقاطعة للتعليم المهني. وقد ساهم هذا في فقر الترابط المدرسي بالصناعة، كما أن النظام لم يستطيع إقناع الطلاب في هذا المجال بتحضير أنفسهم لوظائف ومهن حقيقية.

وينقسم المنهج في هذه المرحلة إلى مجال علمي أكاديمي، ومهني:

– المجال الأكاديمي:

تعمل أهداف البرامج الأكاديمية على تعزيز قدرات حل المشاكل ونقل مستويات عالية من المعرفة، ويتضمن المنهج في هذه المرحلة البرامج الأساسية والاختيارية، وتتكون البرامج الأساسية من (i) اللغات والأدب، (ii) التعليم للعمل، و(iii) التربية البدنية والصحية والألعاب والرياضة.

وتقوم دراسة اللغات بتحضير الطالب لكل من تعلم واستخدام اللغة في الفصل الدراسي والمجتمع ومقر العمل، كما يكون اختيار اللغة التي ستُدرس من قبل المتعلم، ويتضمن التعليم للعمل، على سبيل المثال، مشاريع تنموية في القرية والمدينة. هذا وتهدف البرامج المهنية العامة (GVC) إلى تنمية المهارات العامة المتعلقة بالتوظيف، بصرف النظر عن وظائف الفرد، كما يتعين على الطالب اختيار ثلاث برامج اختيارية من المواد المنصوص عليها في اللوائح، هذا وقد تتضمن البرامج الاختيارية برامج تمهيدية بين المجالات الأكاديمية والمهنية.

وقد تتضمن قائمة البرامج اللغات الهندية الحديثة، السنسكريتية واللغات الأوروبية الكلاسيكية وآدابها واللغة الإنجليزية (الأكاديمية والمتخصصة) واللغات الأجنبية الأخرى، ومواد في العلوم والرياضيات وعلوم الحاسب والمحاسبة والدراسات التجارية والهندسة والعلوم السياسية والتاريخ وعلم الاجتماع وعلم

النفس والفلسفة والفنون الجميلة بالإضافة إلى بعض المواد الأخرى.

هذا وقد ورد عن المجلس الوطني للبحث والتدريب NCERT أنه يتعين وضع هذه البرامج معًا بدون تقسيمهم إلى مجموعات متعارضة، ومع هذا فقد حددت لجان عديدة هذه التجمعات في شكل "المجال العلمي"، "مجال الفنون" و"مجال التجارة"، كما قامت بعض المدارس بدمج برامجهم التربوية مع البرامج الطبية والهندسية، في حين قيدت الجامعات القبول المرتكز على المواد ودمج البرامج التي تُدرس في المرحلة +٢، كما تم تخصيص ٦٠٪ من الوقت المستغرق في الدراسة لتدريس المواد الاختيارية، و٤٠٪ للمواد الأساسية.

– الجدول المهني:

إن لجنة كوثري الرئيسية قامت بالتوصية على تقديم الجدول المهني (١٩٦٤–٦٦)، كما حددت السياسة القومية للتعليم، ١٩٨٦ (والتي تمت مراجعتها ١٩٩٢) هدف متمثل في تحقيق ٢٥٪ من طلاب المرحلة الثانوية العُليا في البرامج المهني بحلول ١٩٩٥، هذا ولا يزال معدل التسجيل منخفض حتى الآن. وتتكون برامج الجدول المهني من المواد التالية:

- لغة البرنامج الدراسي
- الأساس العام للبرنامج الدراسي
- التربية الصحية والبدنية
- برنامج المواد الاختيارية

وتجدر الإشارة إلى أن التعليم المهني يغطي مجالات عدة والمتمثلة في الزراعة والهندسة والتكنولوجيا (والتي تتضمن تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات) وإدارة الأعمال والتجارة والعلوم المنزلية والخدمات الصحية والشبه طبية والعلوم الإنسانية.

وقد تم تنظيم برامج اللغات لتغطي التراكيب القواعدية والمفردات المضافة وخاصة المتعلقة بالتجارة أو المهنية، ويشتمل برنامج الأساس العام للجدول المهني على الدراسات العامة وتنمية العمل الحر والتربية البيئية والتنمية الريفية وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.

كما تم تنظيم المواد المهنية الاختيارية طبقًا للفرص الوظيفية، ولهذا يعد التدريب العملي ضروريًا للبرامج المهنية، طبقًا لإطار المنهج القومي، والذي يُخصص ٧٠٪ من الوقت المستغرق للبرامج المهنية. ويتعين على الشهادات التي تصدر ذكر الكفاءات والاعتمادات التي حصل عليها المتعلم.

٣. التعليم التجاري المرتكز على الإدارة في الهند:

إن التعليم التجاري له تاريخ طويل في الهند، والذي يرجع إلى القرن التاسع عشر. هذا وقد ركزت مدارس التعليم التجاري الأولي على الجانب التجاري للأعمال، ساعية لتلبية احتياجات المستعمرة الإدارية للحكومة البريطانية، حيثُ يلتحق الخريجون ببيروقراطية مستعمرة الحكومة البريطانية، والتي عادة تكون على الرتبة الكتابية، وقد تأسست أول مدرسة تجارية هندية – المدرسة التجارية لمنظمات باشيبا الخيرية – عام ١٨٨٦ في المدينة الجنوبية في شيناي، كما بدأت الحكومة البريطانية عام ١٩٠٣ طرح أول فصول دراسية تجارية على مستوى المرحلة الثانوية في كلية بريسيدينسي في كاكيوتا، كما ركزت على الممارسة السكرتارية/ الاتصالات التجارية (الاختزال والطباعة والمراسلة) والمحاسبة.

كما تأسست أول كلية على مستوى المدرسة التجارية عام ١٩١٣ في ميمباي (كلية سينهام)، كما تبعها كلية أخرى في دلهي عام ١٩٢٠ (كلية تجارية، وأعيد تسميتها فيما بعد بكلية شيري رام للتجارية)، وقد قامت هذه الكليات التجارية باستعارة المهارات الأساسية حول مبادئ الاتجار والتجارة للكتاب والمشرفين

من مجالات من الأعمال المصرفية والمحاسبة، وبعد استقلال الهند عام ١٩٤٧، بدأ التعليم التجاري، والذي ارتبط ب "babu–ism" إلى حدٍ كبير، ومن ثم افتقر وضعه الاجتماعي القوي، بالتطور، وقد قامت حكومة الهند بتقديم التجارة كتوجه ثالث للتخصص على مستوى مدرسة التعليم العالي، بينما أصبحت العلوم والفنون توجه ثاني.

وتجدر الإشارة إلى أن العديد من خريجي التيار/ التعليم التجاري يبحثون عن فرص زمالة أو توظيف بعد التخرج من المدرسة الثانوية العُليا، كما التحق البعض بعائلاتهم التجارية، حيثُ التحقوا كصانعين مدققين في شركة المحاسبة العامة والتي تُعد أحد الخيارات الوظيفية الشائعة لخريجي التجارة، كما يسعي طلاب كليات التجارة الجامعيين إلى تقديم مهارات تكميلية لمهنة المحاسبة العامة، كدليل في طبيعة مناهجهم الأساسية: الاقتصاديات التجارية وإدارة المحاسبة ونظرية الأعمال المصرفية ومراجعة الحسابات ومحاسبة التكاليف، حيثُ تؤكد جميع هذه الأفرع على الفهم المُطبَّق على صفقات العمل.

وعلى الرغم من أن التعليم التجاري (التجارة) في هذه المرحلة، لم يعنِ، في أعين المجتمع، الطلاب الموهوبين الأكاديميين المثقفين، وكان من المتوقع أن يلتحق الطلاب الأذكياء بالمجالات العلمية في المرحلة الثانوية العُليا، ومجال الهندسة على مستوى الجامعة في أحد المعاهد الهندية للجامعات التكنولوجية أو المعاهد التقنية الأخرى، ومن ثم يلتحقوا بالشركات كمشرفين تقنيين ثم يلتحقون بطاقم الإدارة.

وقد بدأ التحول في وضع التعليم التجاري خلال الثمانينات ١٩٨٠، حيثُ كان هناك محركان على الساحة، الأول، أصبحت المنافسة على الكلية حادة، حيثُ اتسعت الفجوة في عدد القبول على مستوى برامج الطلاب الأولية وعدد برامج

الخريجين من مدارس الثانوية العُليا لصالح المجال العلمي، الثاني، بدأت الشركات بزيادة بالنمو على نحوٍ موسع عندما بدءوا بتعيين خريجي التجارة من الكليات على مستوى التنفيذي الصغير، والتي يدعمها عادة برامج تنفيذية داخل الشركة، ويرجع ذلك إلى فشل كليات الهندسة الأولية في تلبية الاحتياجات المتزايدة على الأفراد التنفيذيين، وبالتالي، بدأ المجتمع برؤية التعليم التجاري بمثابة جواز مرور بديل حيوي لدخول عالم الشركات على المستوى التنفيذي، مقابل مستوى الكتابيين، وقد قام العديد من الآباء بتشجيع أطفالهم على استكمال دراستهم في المجال التجاري على مستوى المرحلة الثانوية العُليا، حيث إنهم يعتقدون أن أطفالهم يستطيعون التعامل على نحوٍ جيد نسبيًا في الحقل التجاري، ويحصلون على منصب جيد في الشركات بدون العيش داخل ضغط تنافسي للامتياز في الحقول العلمية، بالإضافة إلى التكلفة الاجتماعية للتعليم المتعلق بالتجارة، والتي كانت منخفضة أكثر من مجلات التعليم المتعلقة بالعلوم على نحوٍ ملحوظ، ولهذا، كان من الأيسر على الحكومة والمؤسسات التربوية تلبية الطلب على التعليم التجاري.

كما أن عملية التنمية الضخمة تحت التنفيذ كانت بمثابة الامتياز الذي تم بين السمة التجارية والإدارية في التعليم التجاري، وقد كان تركيز التعليم التجاري على بناء تعليم قوي خاص بالمعرفة حول المعاملات والصفقات التجارية، أوليًا من الاقتصاد ومحاسبة المنظورات، وعلى النقيض، ركز التعليم الإداري على بناء معرفة حول التجارة ككل ووظائفها المتنوعة، كما أعطت أصحاب الحصص والسوق الفضاء العام، وخاصة في مجالات العلوم والتجارة، أو بعض من خبرات العمل للتعلم الفعال في المبادئ الإدارية، ولهذا، كان التعليم الإداري مخصصا للخريجين وعلى المستويات التنفيذية، كما أنه ركز على تنشئة قادة المستقبل القادرين على قيادة منظمات القطاع العام والخاص من منطلق فكرة المهمة الاجتماعية.

ويُعد المعهد الاجتماعي الهندي بمثابة معهد أولي للتعليم العالي يركز على برامج الخريجين والدكتوراه فقط، والذي أنشأ برنامج الإدارة الهندي الأولي عام ١٩٤٨، بغرض تدريب القوة البشرية على نحوٍ منظم، وخلق ونشر المعرفة اللازمة لشركات إدارة الصناعة في الهند، وبعد ذلك بفترة وجيزة، قام المجتمع الكاثوليكي بإنشاء معهد علاقات اكسفير لابور (XLRI) (مدرسة تجارية للخريجين) في جمشيدبور – ومدينة تيسكو (مجموعة تاتا)، وقد كانت تيسكو رائدة في مناهج علاقات العمل التقدمية في الهند، كما كانت المدرسة التجارية للخريجين (XLRI) موجهة لتنمية القدرة الإدارية من منظور العدالة الاجتماعية وقيم الانضباط والتدقيق والالتزام "للتكريس" (البراعة في كل شيء).

وفى عام ١٩٥٣ تم إنشاء المعهد الهندي لإدارة التجارة والرفاهية الاجتماعية (IISWBM)، تحت رعاية جامعة كالكيوتا، كمعهد الإدارة الرسمي الهندي الأول، وقد تم إنشائه بالتعاون مع المجتمع التجاري والحكومات الرسمية وحكومات المقاطعات، وقد قام معهد الجامعة بالانتداب لتعزيز المهنية في قطاع الصناعة من خلال تنفيذ مشاريع استشارية في مجالات متعددة لقطاع الصناعة والحكومة، هذا وتتضمن المناطق الأولى للاستشارة التنمية التنظيمية وتشكيل المشاريع والبرامج الاقتصادية الاجتماعية.

وتجدر الإشارة إلى أن الحكومة قامت بتطبيق والحصول على منحة من مؤسسة فورد عام ١٩٦١، بعد تشجيعها بنتائج هذه المبادرات الأولية، لتطلق أول معهدين هنديين للإدارة (IIM) – واحد في كالكيوتا (غرب البنغال) والآخر في أحمد أباد (غوجرات)، وقد ركزت هذه المنحة على مساعدة نقل معرفة التعليم التجاري الأمريكي والنماذج للأمم الأخرى، والتي تتطلب تعاون مركز مع المدرسة التجارية الأمريكية لتسهيل نقل التعلم، كما قام المعهد الهندي للإدارة

بالتعاون مع مدرسة سلون للإدارة في مقر MIT للكلية وتنمية علم أصول التعليم، كما قام المعهد الهندي للإدارة في أحمد أباد بتعاون مماثل مع مدرسة هارفارد للتجارة، وقد قام معهد الإدارة الهندي بتطبيق الطريقة الحادثة لسلون والتدريب المعملي والتركيز على السمات الكمية والتشغيلية للإدارة، وعلى الجانب الآخر، يُعد كلًا من HBS والمعهد الهندي للإدارة في أحمد أباد رائدين في قضية مناهج التعليم في الهند.

وتتمثل مهمة المعهد الهندي للإدارة في تشخيص الإدارة الهندية من خلال التعليم والبحث والتدريب وبناء المعاهد والاستشارة، كما يتعين عليهم الانتداب لتخصيص القطاعات الحيوية للشركة، وخاصة الزراعة والتعليم والصحة ووسائل المواصلات والتحكم في السكان والطاقة والإدارة العامة. ولتحقيق هذا الهدف، قاموا بمساعدة العديد من المدارس الإدارية المتخصصة، فعلى سبيل المثال، ساعدوا المعهد الهندي لإدارة الغابات والذي أنشئ عام ١٩٨٢، كرائد في تعليم الإدارة المتخصصة لنظام الغابات بالكامل في الهند، بمساعدة معهد الإدارة الهندي في أحمد أباد.

وقد كانت هناك زيادة في النمو خلال التسعينات ١٩٩٠، حيثُ دخل عدد كبير من الشركات متعددة الجنسيات الهند، وفكروا بتعيين خريجي التجارة لمناصب تدريب الإدارة، كما تبعتها بعض الشركات المحلية محاولة التنافس مع الشركات متعددة الجنسيات، وقد وجد مديرو الشركات أن مهارات خريجي التجارة من مجال التعليم التجاري متنوعة على نطاقٍ واسع بين الكليات المختلفة، كما شرعوا بأن هناك عجز في الطلب على مناصب التنفيذ في العالم التنافسي، وخاصة، أن خريجي كليات التجارة يتمتعون بمهارات حسابية جيدة، إلا أنهم يفتقرون للتسويق اللازم والمهارات السلوكية والتشغيلية، كما أنهم يمتلكون مهارات أساسية ضعيفة

في مهارات التواصل الشفهي والكتابي والمهارات النقدية ومهارات القراءة النقدية، جنبًا إلى جنب مع تكنولوجيا المعلومات ومهارات العمل الجماعي، والتي كانت ذات صلة وثيقة خلال التسعينات ١٩٩٠، وبالتالي، فإن التكاليف المخصصة لتدريب خريجي التجارة، والشركات توفر علاوات ضخمة للحاصلين على شهادة ماجستير إدارة الأعمال، حيث لوحظ نجاح برامج ماجستير إدارة العمال، وزيادة الطلب من الطلاب والموظفين.

وبدأت الجامعات بالبحث عن تعليم الإدارة كأحد الفروع الأكاديمية، وتوفير برامج ماجستير إدارة الأعمال، حيث إنهم يستطيعون تحقيق هذا الأمر من خلال استخدام كلية التجارة الحالية لتعليم دورات التجارة، على الرغم من التكلفة الكبيرة لتقديم برنامج ماجستير إدارة الأعمال.

وتجدر الإشارة إلى أن برامج إدارة الأعمال BBA، مقارنة ببرامج ماجستير إدارة الأعمال MBA، تتطلب كليات أقل أهلية (على سبيل المثال، كلية تتمتع بخبرة محدودة للغاية في العمل وليس بها معلمين حاصلين على مؤهلات دكتوراه) وتوفر هيكلا بنائيا للطالب أخاذًا (منذ أن كانت برامج الزمالة تستغرق ثلاث سنوات، بينما تستغرق برامج الماجستير لعامين فقط)، هذا وتوفر برامج إدارة الأعمال سلسلة متنوعة من التجمعات ومتطلبات مخصصة طبقًا لاحتياج الصناعة المحلية، في مجالات مثل الإعلان وإدارة المبيعات ووكالات السفر والتجارة الأجنبية والتنمية الريفية والشحن التجاري والتخطيط الإقليمي وأسواق الأوراق المالية وعلم إحصائيات التأمين والاتصال التجاري.

بالإضافة إلى أن الأعداد المتزايدة على برامج إدارة الأعمال تسببت في أزمة في وضع برامج الشهادات التجارية لطلاب الجامعة التقليدين، حيثُ يؤدي الطلاب بشكلٍ جيد في برامج إدارة الأعمال أكثر من برامج التجارة، مما يوضح

دور شهادة التجارة للطلاب الجامعيين، والذي أصبح تحديًا هائلًا. ويرجع السبب في ذلك إلى الموارد الأكاديمية الضخمة التي يتم استثمارها على برامج التجارة للطلاب الجامعيين، هذا وتقوم العديد من الجامعات بتقديم برامج للطلاب الجامعين والتي تستمر لثلاث سنوات، من خلال عدد ضخم من الكليات المنتسبة لها، كما أن بعضهم متخصص في تعليم التجارة فقط. هذا وتقدم ٤٢ جامعة برنامج (شهادة في التجارة) في نظام التعليم عن بُعد أيضًا، على الرغم أن برنامج الشهادة في التجارة والذي يخضع لنظام الجامعة التقليدية يتطلب اجتياز امتحان القبول بموجب نظام المدرسة ١٠+٢، كما يُعد التسجيل المفتوح للطلاب بدون امتحان قبول ١٠+٢ مسموحًا به لبرنامج التعليم المفتوح عن بعد، والذي تقدمه ١٠ جامعات.

وفي هذه الأثناء، واصلت معاهد الإدارة نموها، جنبا إلى جنب مع دعم معاهد الإدارة الهندية الرائدة، حيثُ تم تأسيس معهدين هنديين للإدارة آخرين – في بنجالاور (كارناتاكا) عام ١٩٧٣، وفي لاكنو (اتر براديش) وفي أواخر التسعينات ١٩٩٠، كما تم تأسس معهدين هنديين إداريين آخرين، واحد في كالكوت (كيرلا) والآخر في إندور (مادهايا براديش) وقد تم تأسيسهم لتوسيع اللامركزية وتنمية الموارد الإدارية والموهبة عبر الهند، هذا وقد ارتفع نصيب البرامج التجارية في تسجيل طلال الجامعات من ١٥٪ على الأقل عام ١٩٧٠ إلى أكثر من ٢٢٪ بحلول عام ٢٠٠٠.

٤. التعليم الإسلامي/ الديني:

إن الهند لديها نظام للتعليم الإسلامي، حيثُ تمتلك طوائف عديدة مدارسها الخاصة حيثُ يقومون فيها بتدريس المواد الإسلامية واللغة العربية للطلاب المسلمين على نحوٍ أساسي (ولكن ليس الطلاب المسلمين فقط)، كما تم تقديم برنامج مادراسيس الحديث للسياسية القومية للتعليم لعام ١٩٨٦ وفي التحديث الذي تم عام ١٩٩٢.

وقد أسست بعض الولايات الهندية لجان مادراسيس التعليمية الحكومية؛ والتي أصبحت بها مادراسيس منتسبة، وقد حصلت لجان مادراسيس المختارة على مساعدة من الحكومة لتدريس المواد العلمانية «الحديثة» مثل العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية والعلوم الاجتماعية.

كما اعترف عدد من الجامعات الهندية بأوراق الاعتماد من بعض لجان مادراسيس التي تمكن خريجيها من مواصلة تعليمهم العالي، حيثُ يقوم الطلاب بمواصلة تعليمهم في اللغة العربية والأوردو والفارسية والموضوعات الإسلامية بالإضافة إلى بعض المواد الأخرى.

٥. التعليم التقني:

إن الجامعات الهندية متعددة التقنيات، توفر برامج الدبلومة ذات الشهادة الفرعية في جميع المواد الدراسية باستثناء الطب، وقد انتشرت الجامعات متعددة التقنيات على نحوٍ واسع في جميع الولايات ومقاطعات الاتحاد، كما انتسبوا إلى لجان الدولة الرسمية للتعليم التقني، وقد وضعت الأخيرة مستويات ومعايير للبرامج الدراسية ونظمت نظامًا للتقييم من خلال الفحص. هذا وتوجد حاليًا أكثر من ١,٢٠٠ جامعة متعددة التقنيات في الهند، وتقوم لجان الدولة بمنح شهادات الدبلومة الخاصة بالجامعات متعددة التقنيات.

وتجدر الإشارة إلى أنه قد تم تصميم الجامعات متعددة التقنيات على النمط التقليدي للتركيز على "برامج تدريب التقنيين المشرف عليها، على الرغم أن هناك عدد متزايد من الجامعات متعددة التقنيات بدأت بتقديم برامج يحصل من خلالها المتعلم على شهادات، ويتم التدريب غالبًا داخل المؤسسة (جنبًا إلى جنب مع الخبرة الاقتصادية)، هذا وتُعد المناهج نظرية موجهة بالدرجة الأولى ويكون معظمها في المناطق الحضرية.

وتتطلب معظم شهادات برامج الدبلومة لثلاث أو أربع سنوات النجاح في المستوى X كمؤهل للدخول، باستثناء برامج دبلومة التعليم العالي والتي تتطلب النجاح في المستوى XII القياسي.

وتقوم الجامعات متعددة التقنيات بتوفير شهادات بعد التخرج/ برامج لشهادات الدبلومة في العديد من المواد سواء في البرامج لكل الوقت أو بعض الوقت أيضًا، هذا ومنذ أن اهتمت عناوين البرامج والفترة الزمنية ومؤهلات الدخول من دولة لأخرى، فقد أصبحنا بحاجة للرعاية في تقييم أنواع هذه التصديقات، وقد حاول مجلس عموم التعليم التقني الهندي AICTE تنظيم فعالية الأسماء التعريفية لهذا النوع من الاعتماد.

خامسًا: التعليم العالي في الهند:

انقضى أقل من نصف قرن بقليل منذ أن بدأت الحكومة تنمية مُخططة للتعليم العالي في مدينة بعينها، وخاصة مع إنشاء لجنة منح الجامعة عام ١٩٥٣، ولهذا، تعد أوائل الخمسينات ١٩٥٠ نقاط مرجعية هامة، تستطيع من خلالها النظر في التقدم الذي حققناه في التعليم العالي.

١. الخصائص العامة للتعليم العالي الهندي وأهدافه:

من الناحية التاريخية، كان يرتكز تنظيم والتزام التعليم العالي على وضع الحكومة، حيثُ تعد مؤسسات التعليم العالي، طبقًا لنظام المسؤولية المرتكز على الالتزام، مسئولة عن الالتزام بالقواعد والمسئولية للبيروقراطية، هذا وتختلف طبيعة تنظيم وآليات المسؤولية على نطاقٍ واسع عبر الأمم والتي عادة ما ترتكز على هيكل أنظمة التعليم العالي لديهم.

ونظام التعليم في الهند مركزي ومُسيس على نحوٍ عالٍ، كما أنه يوفر وصولًا

محدودًا نسبيًا للتعليم العالي (١٠٪ فقط من مجموعة العمر قد دخلت بالفعل عام ٢٠٠٤، على الرغم أن ٧٪ من أعمار الطلاب بالكليات من أصل ٩٠ مليون ما يزال مساويًا لأكثر من ٩ مليون طالب، بنسبة ٢,٥ مليون خريج من الجامعة كل عام)، وقد نتج عن هذا في العديد من الحالات، أن الجامعات متشابكة مع المكاتب الحكومية التي تشرف عليهم/ أو تمولهم على نحوٍ مُعقد، كما تم تسييس ترقية وتعيين المعلمين أيضًا، وتوفير وظائف غير مشروطة للمعلمين ولا تفرض عليهم مسؤولية تطوير إنجازات الطلاب، ويرجع هذا إلى أن الهند تتمتع بعدد سكان ضخم على الإطلاق، وبالتالي يوجد بها عدد ضخم من الطلاب.

وقد أدى هذا، بالطبع، إلى زيادة الطلب على التعليم الجامعي، وبعد مرور عدة عقود قليلة، أصبحت الهند تتمتع بظاهرة نمو في أعداد المؤسسات التربوية التقنية والتعليم العالي، وبالتالي، شهدت نمو في عدد المسجلين، حيثُ تضاعف عدد الجامعات ١٣ مرة، كما تضاعفت الكليات ٢٦ مرة منذ الاستقلال عام ١٩٤٧.

جدول يوضح النمو الإجمالي لعدد الطلاب المسجلين: من ١٩٨٣–١٩٨٤ إلى ٢٠٠٢–٢٠٠٣

العام	التسجيل الإجمالي	الزيادة عبر السنوات السابقة	الزيادة بالنسبة المئوية
١٩٨٣–٨٤	٣,٣٠٧,٦٤٩	١٧٤,٥٥٦	٥,٦
١٩٨٤–٨٥	٣,٤٠٤,٠٩٦	٩٦,٤٤٧	٢,٩
١٩٨٥–٨٦	٣,٦٠٥,٠٢٩	٢٠٠,٩٣٣	٥,٩
١٩٨٦–٨٧	٣,٧٥٧,١٥٨	١٥٢,١٢٩	٤,٢
١٩٨٧–٨٨	٤,٠٢٠,١٥٩	٢٦٣,٠٠١	٧,٠

٨٩-١٩٩٨	٤,٢٨٥,٤٨٩	٢٦٥,٣٣٠	٦,٦
٠١-١٩٩٠	٤,٩٢٤,٨٦٨	٣٢٢,١٨٨	٧,٠
٩٢-١٩٩١	٥,٢٦٥,٨٨٦	٣٤١,٠١٨	٦,٩
٩٣-١٩٩٢	٥,٥٣٤,٩٦٦	٢٩٦,٠٨٠	٥,١
٩٤-١٩٩٣	٥,٨١٧,٢٤٩	٢٨٢,٢٨٣	٥,١
١٩٩٥-١٩٩٤	١,١١٣,٩٢٩	٢٩٦,٦٨٠	٥,١
٩٦-١٩٩٥	٦,٥٧٤,٠٠٥	٤٦٠,٠٧٦	٧,٥
٩٧-١٩٩٦	٦,٨٤٢,٥٩٨	٢٦٨,٥٩٣	٤,١
٩٨-١٩٩٧	٧,٢٦٠,٤١٨	٤١٧,٨٢٠	٦,١
٩٩-١٩٩٨	٧,٧٠٥,٥٢٠	٤٤٥,١٠٢	٦٠١
٠٠-١٩٩٩	٨,٠٥٠,٦٠٧	٣٤٥,٠٨٧	٤,٥
٠١-٢٠٠٠	٨,٣٩٩,٤٤٣	٣٤٨,٨٣٦	٥,٠
٠٢-٢٠٠١	٨,٨٢١,٠٩٥	٤٢١,٦٥٢	٥,٠
٠٣-٢٠٠٢	٩,٢٢٧,٨٣٣	٤٠٦,٧٣٨	٤,٦

وتجدر الإشارة إلى أن معظم الكليات ١٥,٠٠٠ الموجودة في الهند تتمثل في كليات الفنون والعلوم والتجارة والكليات التربوية، وقد بلغ معدل التسجيل في هذه الكليات قرابة ٦ مليون من طلاب التعليم الثانوي العالي، كما قام ثلثا الطلاب تقريبًا بالتسجيل في كليات الفنون والعلوم، بالإضافة إلى أن هناك نسبة ١٨٪ قاموا بالتسجيل في الكليات التجارية/ الإدارة، وتُعد هذه الظاهرة هامة للغاية؛ حيثُ يرتكز معظم الاستثمار الخاص في التعليم العالي على كليات الهندسة والطب والإدارة، وبهذا يحظي بهذا الاستثمار الضئيل عدد ضخم من الطلاب، وقد أدى

هذا إلى أن ٩ من أصل ١٠ طلاب يواصلون تعليمهم حتى درجات الزمالة، ولا يقوم سوى طالب من أصل عشر طلاب بمواصلة شهادات ما بعد التخرج.

والتعليم العالي متضمن في الدستور الهندي، مما يعني أن المسئولية تقع مناصفة بين حكومة الاتحاد أو الحكومة الرئيسية والحكومة الرسمية، كما تم دمج قسم التعليم الثانوي والعالي داخل وزارة تنمية الموارد البشرية، بالإضافة إلى أن هناك قسم للتعليم في كل ولاية.

وتجدر الإشارة إلى أن الحكومة الرئيسية مسئولة عن السياسة الرئيسية للتعليم العالي وتنسيق وتصميم المقاييس لمؤسسات التعليم العالي، كما تُعد حكومة الدولة مسئولة عن إنشاء جامعات وكليات الدولة لمنح الشهادات للتطوير والصيانة. وتقوم اللجنة الاستشارية المركزية للتعليم CABE بتنسيق العمل مع الاتحاد والولايات في مجال التعليم، كما أسست حكومة الاتحاد هيئات تنظيمية وقانونية لتتولى مسؤولياتها.

وتمتلك الهند أكبر نظم تعليمية في العالم وأكثرها تعقيدًا أيضًا، وقد تم تقديم نظام التعليم العالي البريطاني في الهند من قبل بريطانيا عام ١٨٥٧ جنبًا إلى جنب مع إنشاء جامعات للتعليم الأوروبي في ثلاث مدن، وانسحاب دعم التعليم الأصلي، هذا وقد كانت هناك ٢٠ جامعة و ٥٠٠ كلية في الهند وقت الاستقلال، إلا أن العدد ارتفع بصورة ملحوظة ومنذ ذلك الوقت ارتفع معدل تسجيل الطلاب ٣٦ مرة تقريبًا. ويتكون هيكل التعليم الحالي في الهند من:

- الجامعات الرئيسية ١٨،
- جامعات الولايات ٢١١،
- مؤسسات تربوية في تعداد الجامعات ٩٩،
- مؤسسات تم إنشائها بموجب القانون الخامس من تشريع الدولة،

- مؤسسات للأهمية القومية ١٣،
- كليات ١٧,٦٢٥.

بالإضافة إلى أن هناك ٥١ كلية للهيئات الأكاديمية لتدريب المعلمين، هذا وقد تغيرت هذه الأعداد؛ حيثُ تم بناء مؤسسات جديدة؛ وخاصة عدد الكليات الذي ينموا باستمرار.

كما أن النظام الهندي الحالي للتعليم العالي تتم إدارته في إطار "السياسة القومية للتعليم" لعام ١٩٨٦ وبرنامج الأعمال لعام ١٩٩٢، هذا وترتكز السياسة القومية للتعليم لعام ١٩٨٦ وخطة الأعمال لعام ١٩٩٢ على تقريرين أساسين، وهما "لجنة التعليم الجامعي" لعام ١٩٤٨-١٩٤٩، (والمعروفة عموما بلجنة رادشا كريشنان)، و"لجنة التعليم" لعام ١٩٦٤-١٩٦٦، (والمعروفة عمومًا بتقرير لجنة كوثري)، حيثُ قام هذان التقريران بوضع الإطار الأساسي للسياسة القومية للتعليم العالي في البلاد.

كما أن تقرير التعليم الجامعي قام بوضع مجموعة أهداف لتنمية التعليم العالي في البلاد، بينما قامت لجنة رادشا كريشنان بوضع أهداف للتعليم الجامعي، وذكرت أن الإصلاح الأكثر أهمية الذي تحتاجه منظومة التعليم يتمثل في السعي للربط بين الحياة واحتياجات وتطلعات الأفراد، بحيث يكون التعليم أداة قوية للتحول الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الضروري لإدراك الأهداف القومية، ولتحقيق هذا الغرض، يتعين تطوير التعليم لزيادة الإنتاجية وتحقيق التكامل الاجتماعي والقومي وتسريع عملية التحديث وإثراء القيم الاجتماعية والأخلاقية والروحية.

كما أن السياسة القومية للتعليم العالي لعام ١٩٨٦ قد ترجمت رؤية لجنة كوثري ورادشا كريشنان في خمس أهداف رئيسية للتعليم العالي، والتي تتضمن الوصول الضخم، والوصول المتساوي (أو المساواة) والجودة والامتياز والصلة

وترقية القيم الاجتماعية.

هذا وقد تمت تغطية اتجاهات السياسية وأعمالها في عام ١٩٩٢ «برنامج العمل» والذي تمت تنميته من منطلق يمكن من خلاله ترجمة هذه الأهداف إلى ممارسات.

٢. مؤشرات التنمية في التعليم العالي الهندي:

إن التعليم العالي لا زال يُهيمن عليه مفهوم امتلاك الشهادات، ولكنه مجرد وسيلة للحصول على المعرفة والمهارات الكافية للعمل كعضو فعال في المجتمع، هذا وقد تغير هيكل وأساليب التوصيل في التعليم العالي، ويتضمن هذا التغيير دخول أنماط جديدة من المؤسسات التربوية وزيادة استخدام التكنولوجيا التي تسمح للمؤسسات إدارة المقياس القومي والعالمي، كما قام التعليم العالي باكتساب قيمة اقتصادية في اقتصاد المعرفة الحالي على نحوٍ واضح، وقد أدت كل هذه التغييرات إلى زيادة الطلب على المسؤولية المتزايدة.

وفيما يلي مؤشرات التنمية والتطوير في نظام التعليم العلى ومؤسساته في الهند:

- **الوضع الحالي فيما يتعلق بالوصول والتسجيل على مستوى المجموع:**

مما لا شك فيه أن وجود التعليم العالي يُقاس عمومًا بنسبة التسجيل في التعليم العالي. وتستخدم ثلاث مناهج بديلة لإحصاء مدى الوصول للتعليم العالي والتي تُعرف بنسبة نمو التسجيل (GER)، ونسبة التسجيل الصافية (NER) ونسبة التسجيل المؤهل (EER).

وتقوم نسبة نمو التسجيل بقياس مستوى الوصول من خلال أخذ نسب الأفراد في جميع الفئات العمرية المسجلين في البرامج الدراسية المختلفة مقابل نسبة السكان الكلية في مجموعة الفئة العمرية من ١٨ إلى ٢٣، بينما تقوم نسبة التسجيل الصافية بقياس مستوى التسجيل على نطاق فئات عمرية بعينها، والتي تُعرف بالفئة العمرية

من ١٨ إلى ٢٣، في حين تقوم نسبة التسجيل المؤهل بقياس مستوى التسجيل للطلاب الذين أنهوا التعليم على مستوى المرحلة الثانوية العُليا، وتبحث هذه المفاهيم الثلاثة عن الوصول إلى التعليم العالي من خلال ثلاث زوايا مختلفة.

هذا وقد كان معدل التسجيل في عام ١٩٥٠-٥١ ٠,٧٪، والذي ارتفع إلى ١,٤٪ في عام ١٩٦٠-٦١. كما أن نسبة نمو التسجيل في أوائل عام ٢٠٠٠ كانت ترتكز على الإحصائيات التربوية المختارة SES والتي كانت تقدر ٨.٪، وقد وصلت عينة الاستطلاع القومي NSS وتعداد السكان PC على مستوى نسبة التسجيل حوالي ١٠٪ و١٤٪ على التوالي، وبهذا كانت بيانات الإحصائيات المختارة أسفل تقارير نمو معدل التسجيل بنسبة ٤,٥٪، بينما كانت نسبة نمو التسجيل قرابة ٩٪، ١٣,٢٢٪ و١٤,٤٪ على التوالي لعام ٢٠٠٣/٤.

وتجدر الإشارة إلى أن سبب انخفاض الإحصائيات التربوية المختارة أقل من معدلات التسجيل يرجع إلى معدلات التسجيل قيد التقرير داخل المؤسسات غير لمعترف بها، كما يرجع أيضًا إلى بيانات التسجيل غير الواردة بالتقارير على أساس سنوي من قبل بعض حكومات الدولة، هذا وقد كان يتم استخدام الاستنباط لملء الفجوات المنبثقة عن البيانات غير المذكورة من قبل بعض الولايات، وقد تمثلت المشكلة مع عينة الاستطلاع القومي وبيانات التعداد السكاني بأنه يتم جمعها من العائلات، فمن المحتمل أن تفوق معدلات تسجيل الطلاب في الجامعات والكليات، حيثُ يتعين أن تتضمن الطلاب الذين يقومون بدراسة الدبلومة أو الخاضعين للبرامج التدريبية (التدريب على الحاسب الآلي على سبيل المثال)، والطلاب المسجلين في المؤسسات غير المعترف بها أيضًا، هذا وهناك مشكلة أخرى والتي تتمثل في بيانات التعداد؛ حيث إنها لا تُميز بين الطلاب المسجلين على مستوى الشهادات المهنية وبرامج الدبلومة.

هذا وستجد التعدادات السكانية للطلاب في الفئة العمرية من ١٨–٢٣ والطلاب قيد التسجيل في الكليات والجامعات (والخريجين وما فوقهم) والمؤسسات المهنية (الدبلومة/ الشهادة) في عام ٢٠٠٣/٢٠٠٤.

· **المساواة في الوصول – التسجيل على مستوى التقسيم:**

بعد تقييم النمو على مستوى المجموع، يمكننا الآن البحث في النمو على مستوى مجموعات بعينها، وعكس الوضع فيما يتعلق بالتفاوتات داخل المجموعة الواحدة والسمات الطبيعة المتعددة، ويمكننا الحاضر من دراسة التفاوتات بين: الريف والحضر، وداخل الولاية، وداخل الطائفة، وداخل الدين الواحد، والنوع (المذكر والمؤنث)،) والفقراء وغير الفقراء.

١. **الريف والحضر:** توجد تفاوتات هامة في التسجيل بين الريف والحضر، فقد كان معدل نمو التسجيل GER في عام ٢٠٠٣/٤ للريف والحضر ٧,٧٦٪ و٢٧,٢٠٪ على التوالي– حيثُ كان معدل نمو التسجيل في الريف أكبر بأربع أضعاف مقارنة بالحضر.

كما بلغ معدل التعداد السكاني مع معدل نمو التسجيل ٨,٩٩٪ للمناطق الريفية و٢٤,٥٪ للمناطق الحضرية عام ٢٠٠١ – حيثُ كان معدل نمو التسجيل في المناطق الريفية منفض ثلاث أضعاف مقارنة بالمناطق الحضرية.

بينما كانت نسبة التسجيل المؤهل ٥١,١٪ للريف و٦٦٪ للمناطق الحضرية الأخيرة والتي كانت مرتفعة بنسبة ١٥٪ درجة.

٢. **التفاوتات داخل الولاية الواحدة:** هناك تفاوتات ملحوظة داخل الولاية الواحدة على مستوى التعليم العالي، بينما كان معدل نمو التسجيل على مستوى المجموع حوالي ١٣٪، أي أنه أكثر من المتوسط القومي في دولة مثل نجلاند (٣٨,٦٪) وجوا (٢٧,٣٪ وكيرلا (٢٤,٢٪) ومانبور (٢٤,٧٪، واتش بي (٢٠,٠٪)

وجي كي، وتي ان وبونديشري (١٨٪).

ويعد معدل نمو التسجيل من خلال المقارنة الوطنية أقل من المتوسط القومي في دولة مثلتريبورا (٣,٢٪) وأسام (٦,٦٪) وميغاليا (٧,٢٪) وشاتسجرات (٧,٦٪) وراسيا (٨,٢٪) وجهاكاند (١٠,٣٪) وغرب بنغال (٩,٧٪) وسيكيم (١٠,٨٪) وراجستان (١١٪).

كما أن معدل التسجيل يرتكز على (نسبة التسجيل المؤهل) EER للطلاب المؤهلين؛ الأمر الذي يُعد مفيدًا للإحصاء، حيث إنه يشير إلى نسبة وصول الطلاب الذين أنهوا المرحلة الثانوية العُليا للتعليم، حيثُ دخل قرابة ٥٩٪ من الطلاب الذين أنهوا المرحلة الثانوية العُليا تيار التعليم العالي عام ٢٠٠٣/٤، وتُعد هذه المعدلات مرتفعة عن المتوسط القومي بفارق كبير في ميزورام (٨٧,١٪) ومانبو (٨٧,٧٪) وناجلاند (٨٥,٦٪) وجي كي (٧٦,٦٪) وكيرلا (٧٠,٦٪)، وستجد أن المعدل منخفض كثيرًا عند مقارنته بالمتوسط القومي في كلًا من تريبور (٣٧,٨٪) وشاتسيجرات (٤٩,٦٪) واوراسيا (٥٠,٢٪) وارنوشال براديش (٥٣,٥٪)، بينما يٌدر متوسط المعدل في معظم الدول المتبقية حوالي ٥٩٪ من المتوسط القومي.

جدول يوضح معدل التسجيل لسكان المجموعات الفرعية (بالنسب المئوية ٪).

المصدر/ العام		نسبة نمو التسجيل			نسبة التسجيل الصافية	نسبة التسجيل المؤهل
		التعداد ٢٠٠١	عينة الاستطلاع القومي ٢٠٠٣	الإحصائيات التربوية المختارة ٢٠٠٦–٠٧	عينة الاستطلاع القومي ٢٠٠٣	عينة الاستطلاع القومي ٢٠٠٣
الإجمالي		١٣,٨	١٣,٢		٩,٧	٥٩,٠
النوع	الذكور	١٧,١	١٥,٣	١١,١	١٢,٣	٦٢,٩
	الإناث	١٠,٢	١١,٠	٧,٩	٨,٧	٥٤,١
المثليين	جدول القبائل	٧,٠	٥,٠	٤,٦	٤,٠	٥٧,٤
	جدول المثيلين	٨,٤	٧,٥	٧,٠	٥,٩	٥٦,٤
	OBC		١١,٣٤			
	الآخرون		٢٤,٨٩			

الدين	الهندوسي		١٢,٠		٩,٠	٥٧,٠
	المسلمين		٨,٢		٦,٣	٥٨,١
	الديانات الأخرى		٣٠,٩		٢٤,٣	٦٥,٨
الريف/ الحضر	الريف	٩,٠	٧,٨		٦,١	٥١,٥
	الحضر	٢٤,٥	٢٧,٢		٢١,٩	٦٦,٠
	الفقراء (٢٠٠٠) غير الفقراء	٢,٤٣ ١٢,٨١				

المصدر: إحصائيات من «استطلاع للموظفين وغير الموظفين، ١٩٩٩-٢٠٠٠، منظمة المسح بالعينة العشوائية الوطنية NSSO، وحكومة الهند GOI.

٣. التفاوتات داخل الطائفة الواحدة: في عام ٢٠٠٣-٢٠٠٤ وصلت نسبة نمو التسجيل إلى ١٣,٢٢٪ على المستوى العام، على الرغم أنه كانت هناك اختلافات بارزة عبر المجموعات الاجتماعية، بينما كانت نسبة نمو التسجيل أقل بكثير لكل من ST, SC, and OBC مقارنة بالآخرين، (غير ال ST, SC and OBC) فقد كانت تقدر ٥٪، ٧,٥١٪، ١١,٣٤٪ و٢٤,٨٩٪ على التوالي، حيثُ بلغت نسبة نمو التسجيل أقل لST بنسبة خمس أضعاف، وSC بنسبة ثلاث أضعاف وOBC بنسبة ضعفين، مقارنة بالتعداد السكاني لغير SC/ST/OBC.

وأما فيما يتعلق بنسبة التسجيل المؤهل EER، فإن الأمر مختلف جدًا، حيث

كانت نسبة التسجيل المؤهل EER في عام ٢٠٠٣-٠٤ ٥٤,٤٪ لكلًا من ST,SC and OBC بينما بلغ تعداد السكان الهندوس ٦٢,٥٪، وبهذا تُعد نسبة ST,SC and OBC أقل مقارنة بتعداد السكان الهندوس، وتجدر الإشارة إلى أن الاختلافات في نسبة التسجيل المؤهل EER بين SC,ST, OBC كانت هامشية، ويبدو أن معدل OBC بلغت المعدل ذاته مع SC, ST, OBC إلى نسبة التسجيل المؤهل EER، ويتضمن هذا على الرغم أن إدارة OBC نتج عنها أعلي معدل تسجيل، والذي ارتكز على نسبة نمو التسجيل GER، مقارنة بكل من SC, ST، ولم يكن أبدًا أقل، أما بالنسبة لهؤلاء الذين قاموا بالإدارة لمواصلة مرحلة التعليم العالي، فقد دخل عدد ضئيل منهم مرحلة التعليم العالي مقارنة بالنسبة الضخمة للطائفة.

٤. **حق المرأة في الوصول للتعليم العالي:**حيثُ أصبحت قضية وصول المرأة للتعليم العالي راسخة في الأجندة السياسية الدولية عام ١٩٩٨، وثيقة التعليم العالي والمرأة: قضايا ووجهات نظر (اليونسكو، ١٩٩٨) والذي يتم تحضيره للمؤتمر العالمي للتعليم العالي، والذي يركز على قضايا تتعلق بالمرأة على وجه الخصوص عام ١٩٩٨.

وتجدر الإشارة إلى أنه في الهند، كانت هناك لجنة كوثري، والتي مر عليها أكثر من ثلاثة عقود في عام ١٩٦٤-٦٦، قامت بالتركيز بشكلٍ واضح على توفير فرص تعليم متساوية للمرأة، كما اقترحت خطوات فعالة لتحقيق هذا الأمر. وكما أشار شانانا، أن الخطة الخمسية الأولي اعترفت بالمشاكل المتعلقة بتعليم المرأة وحاولت ربط التعليم بالتوظيف، وقد كان هذا بعد نشر تقرير لجنة تعليم المرأة عام ١٩٥٩ والذي أدى إلى جذب المزيد من الانتباه فيما بعد، والذي احتد بعد تقرير اللجنة حول وضع المرأة عام ١٩٧٤ وتعليم المرأة والذي تم وضعه داخل إطار موسع للقضايا التنموية، كما قامت السياسة القومية للتعليم (١٩٨٦) بتوسيع رؤية المزيد من التأكيد

على دور التعليم في تمكين المرأة والتي قد تتغلب على التفاوتات والفجوات.

كما أن الخطوات الخمسية اللاحقة واللجان المتنوعة تضمنت الخطة المنظورية القومية (١٩٩٨-٢٠٠٠) والتي شددت على الحاجة لمزيد من مشاركة المرأة في التعليم العالي، وقد نتج عن هذه الجهود زيادة في وصول المرأة للتعليم العالي من ٢٥,٧ لاكاش عام ١٩٩٣-٠٤ إلى ٤٢,٦ لاكاش عام ١٩٩٩-٢٠٠٠ إلى ٥٤,٠٦ لاكاش عام ٢٠٠٤-٠٥، بينما كانت الأرقام المتوافقة للذكور قرابة ٦٩ و٨١ لاكاش.

هذا ويُعد معدل التسجيل للتعليم العالي للمرأة الريفية أكبر بكثير مقارنة بالمرأة في الحضر – ١٣٪ مقارنة بمقدار ٥٪ على التوالي – أكثر بمعدل مرتين وأسرع بالنسبة للمرأة الريفية، كما بلغت الأعداد المقارنة للذكور قرابة ٥٪ (في الريف) و٣٪ (في الحضر) على التوالي، على الرغم أن سبب ارتفاع معدلات تسجيل المرأة في الريف يرجع إلى القاعدة المنخفضة على نحوٍ جزئي، كما لا يمكننا إنكار أن هناك أعدادًا متزايدة للمرأة الريفية يسجلن في قطاع التعليم العالي، هذا ويبلغ معدل التسجيل الكلي في التعليم العالي ٤٠٪ مقارنة بأقل من ١٠٪ في عشية الاستقلال والتي تتضمن المرأة.

- **توسيع القدرة المؤسساتية للتعليم العالي:**

منذ أوائل الخمسينات وقد تم توسيع وتمديد وصول وتغطية التعليم العالي على نحوٍ ملحوظ، فيما يتعلق بعدد المؤسسات التربوية، كما كان عدد المعلمين ضئيل، وقت الاستقلال عام ١٩٤٧، ولكن منذ ذلك الوقت كان هناك زيادة استثنائية على نطاق ثلاث مؤشرات للتعليم العالي، والمتمثلين في عدد المؤسسات التربوية والمعلمين والطلاب.

فقد ارتفع عدد الجامعات من ٢٠ عام ١٩٤٧ إلى قرابة ٣٥٧ عام ٢٠٠٥، مما يشير إلى زيادة بنسبة ثلاثين ضعفا تقريبًا.

كما توجد الآن حوالي عشرين جامعة رئيسية، و٢١٧ جامعة حكومية، و١٠٦ مؤسسة تربوية يمكن اعتبارها جامعة، و١٣ معهد للأهمية القومية، والتي تم إنشائها بموجب تشريع رئيسي، و٥ مؤسسات تم إنشائها بموجب تشريع حكومي.

وقد ارتفع عدد الكليات من ٥٠٠ عام ١٩٤٧ إلى١٧,٦٢٥ عام ٢٠٠٥، مما يشير إلى زيادة بنسبة ٢٦ الضعف.

وتجد الإشارة إلى أنه في مجالات التعليم التقني بحلول عام ٢٠٠٤، سيكون لدينا حوالي ١٢٦٥ كلية هندسة وتكنولوجيا، و٣٢٠ كلية صيدلية، و١٠٧ كلية هندسة معمارية، و٤٠ كلية لإدارة الفنادق، وبهذا يصل مجموع الكليات إلى ١٧٤٩، أما فيما يتعلق بالمؤسسات التربوية لما بعد التخرج، فإن هناك ٩٥٨ MBA/PGDM، و١٠٣٤ MAC عام ٢٠٠٤.

وبالمثل، ارتفع عدد المعلمين من ٧٠٠ عام ١٩٥٠ إلى ٤,٧٢ في عام ٢٠٠٥.

هذا وتوجد زيادة مضاعفة متعددة في المؤسسات التربوية وعدد المعلمين، وبذا، فنحن نتوقع، مع هذا التطور في البنية التعليمية فيما يتعلق بالمؤسسات التربوية والكليات، تنمية على مستوى التعليم العالي فيما يتعلق بمجموع الدخول والدخول للمجموعات المحرومة والمساواة في التعليم العالي.

٣. التعليم العالي الخاص في الهند:

وتمثل الهند نموذجًا مثاليًا لكيفية تشجيع المبادرات الخاصة في الدولة النامية، فعندما نالت الدولة على استقلالها عام ١٩٤٧، كانت هناك ندرة في العمال المتعلمين المهرة لتنفيذ أنشطة بناء الأمة الضخمة، كما قامت الحكومة القومية "بتأميم" جميع مؤسسات التعليم العالي الخاصة، وبدأت في تمويلها على نحوٍ مباشر، وأصبحت هذه المؤسسات معروفة كمنحة داخل مؤسسات المساعدة مقابل الكليات والجامعات العامة التي تُديرها الحكومة.

وفي أواخر الثمانينات ١٩٨٠، ارتفع عدد الكليات من ٥٠٠ إلى قرابة ٥,٠٠٠، ومن ذاك الوقت، وصلت موارد الحكومة الحد الأقصى، كما أصبحت معظم حكومات الدولة مُجبرة على إيقاف إنشاء أو تمويل كليات جديدة، ولهذا، شجعت الحكومة المبادرات الخاصة بدون أي التزام بالدعم المالي، شريطة أن تقوم هذه المؤسسات بوظائفها بموجب التشريعات الأكاديمية للجامعات في المنطقة، وقد أدى هذا بدوره إلى ظهور فئة جديدة من المؤسسات الخاصة والتي تُدار من خلال الرسوم التعليمية التي يدفعها الطلاب وبدون أي دعم مالي من الحكومة.

كما تُعد زيادة المؤسسات التي في عداد الجامعات مثالًا جيدًا على تنمية مؤسسات التعليم العالي الخاص في الهند، حيثُ كان معظمها في الأصل إما مؤسسات تعليم عالي خاصة أو منتسبة للكيات، هذا ولكي تُصبح المؤسسة في عداد الجامعات، يتعين على المؤسسة الخاصة استيفاء عدة متطلبات على النحو التالي:

١) أن يمر على إنشائها خمس سنوات،

٢) أن يتم التفتيش عليها من قبل لجنة منح الجامعة UGC أو حكومة الدولة الحالية، وفي حال كانت مؤسسة التعليم العالي حاصلة على لقب "داخل تعداد الجامعات"، لا يمكنها إنشاء كلياتها المنتسبة الخاصة.

وفي عام ٢٠٠٣، قامت لجنة منح الجامعات بسن تشريع لمؤسسات التعليم العالي الخاص، "لجنة منح الجامعات، تشريعات (إنشاء وتعديل المقاييس في الجامعات الخاصة)، وقت وضعت هذه التشريعات مسئولية إنشاء مؤسسات التعليم العالي الخاص على عاتق حكومة الدولة، كما فرضت متطلبات واضحة بخصوص إنشاء والاعتراف بالجامعات الخاصة.

وهناك عدد متنوع من المؤسسات التربوية الخاصة في التعليم العالي في الهند، بعضها منتسب والآخر مستقل ذاتيًا، وبعضها الآخر يُعد بمثابة جامعات، وبعدها

جامعات خاصة تم إنشائها من قبل مشرعي الدولة، بينما يتلقى عدد قليل من هذه الجامعات مساعدات من الحكومة بشكل أو بآخر، كما تُعد بعض هذه الجامعات مؤسسات تربوية للأقلية، وتجدر الإشارة إلى أنه تم إنشاء هذه المؤسسات وإداراتها بصفة عامة بموجب بنود المجتمعات الخيرية أو الثقة، كما أن هناك العديد من المؤسسات التجارية التي تُدير قطاع التعليم العالي والتدريب، وبصفة عامة، يُعد قطاع التعليم العالي الخاص في الهند كبير ومُعقد للغاية.

هذا وهناك تصورات متنوعة على نحوٍ حاد في البلاد حول سمات المؤسسات التربوية الخاصة، فقد يعتقد البعض أنها الدواء الحاسم للتعليم العالي، فهم لا يريدون أي نمط من التنظيم أو التدخل في المؤسسة أو إدارة المؤسسات التربوية الخاصة، بالإضافة إلى ترك مجال لمحركات السوق تُحدد بقاءها، كما أن هناك العديد من الذين يعتبرون المؤسسات التربوية الخاصة مثلها مثل نافورة سوء التصرف والاستغلال وضعف الجودة، والتي يتم معالجتها سياسيًا وماليًا، ومن الواضح جليًا، أن كلا المنظورين يركزان على خبرات واقعية حقيقة من خلال الذين يعانون من التعميم الذي لا داعي له، وقد يكون من غير المنصف وصف جميع مؤسسات التعليم الخاص بأنها ممولة ذاتيًا؛ حيث إن الانغماس ممارسة غير مرغوب فيها.

٤. التعليم العالي الفني في الهند:

يتضمن التعليم الفني التعليم المهني من مستوى الشهادات الفرعية وحتى مستوى ما بعد التخرج. وتتمثل الهيئة القانونية للتعليم الفني في مجلس التعليم الفني في جميع أنحاء الهند، ويقوم مجلس التعليم الفني في جميع أنحاء الهند AICTE باتخاذ القرارات المتعلقة بمعايير ومقاييس البرامج الدراسية والمناهج والتسهيلات وهيئة التدريس والتقييم والفحوصات، وتُعد هذه المعايير والمقاييس بمثابة الحد الأدنى

للمتطلبات للحصول على الاعتراف بموجب قانون مجلس التعليم الفني في جميع أنحاء الهند AICTE، كما استخدمت اللجنة القومية للتصديق NBA لمجلس التعليم الفني في جميع أنحاء الهند AICTE هذه المعايير والمقاييس في عملية التصديق.

ويتم عقد برامج مجال التعليم الفني داخل الكليات التقنية والجامعات والمؤسسات الهندية للتكنولوجيا وكليات الهندسة الإقليمية، الخ، حيثُ تُعد كليات الهندسة الإقليمية منتسبة للجامعات كما أنها تتمتع بكمية قومية، وقد تم ترقية بعض هذه الكليات وأصبحت تتمتع بوضع الجامعات وتم تغيير اسمها للمعاهد القومية للتكنولوجيا.

هذا وتقوم الكليات التقنية بتدريب التقنيين وتقديم برامج تربوية في الهندسة والتكنولوجيا ولقليل من مجالات غير التكنولوجية، وقد سبق وتم وصف هذه البرامج بالفعل، ولكننا سنقوم بالتعليق عليها هنا، هذا وتتطلب معظم برامج الدبلومة في الكليات التقنية عشر سنوات من الدراسة للقبول، كما أنه من الممكن أن تجتاز طالب سجل بعد ١٠+٢، حيثُ يقوم الطلاب الذين فشلوا في الحصول على تسجيل في الجامعة باختيار الدبلومة في الكليات التقنية، وقد تتطلب بعض البرامج ١٠+٢ للقبول بها.

كما تقوم الكليات التقنية بتقديم برامج لما بعد الدبلومة لحاملي شهادات الدبلومة العاملين وشهادات الدبلومة المتقدمة في المجالات الناشئة وحاملي شهادات الدبلومة العاملين أيضاً، كما يمكن تقديم هذه البرامج للطلاب الحاصلين على شهادة البكالوريوس.

٥. التعليم العالي عن بُعد في الهند- الجامعات المفتوحة

منذ ظهرت جامعة دلهي عام ١٩٦٢، وقد ارتفع نمو التعليم عن بعد على نحوٍ ملحوظ، ويوجد الآن قرابة ستين مؤسسة/ مديريات للتعليم عن بُعد ملحقة بالجامعات التقليدية وعشر جامعات مفتوحة، والتي تتضمن جامعة إنداريا غاندي القومية المفتوحة (INGOU)، جنبًا إلى جنب مع ١٥٠ مركزا إقليميا في جميع أنحاء الهند.

هذا وتُغطي برامج التعليم عن بُعد حوالي مائة من برامج الشهادات/ الدبلومة، بينما توفر العديد من الجامعات التقليدية برامج من خلال المراسلة في مؤسسات البرامج التربوية بالمراسلة (CCI)، وفي بعض الأحيان يتم إضافة فصول تواصل لهذه البرامج.

كما تُعد جامعة إنداريا غاندي القومية المفتوحة (INGOU) هيئة معترف بها على المستوى القومي للتعليم عن بُعد، وقد قام مجلس التعليم عن بُعد DCE بإنشاء هيئة قضائية بموجب قانون جامعة إنداريا غاندي القومية المفتوحة (INGOU)، ويُعد مجلس التعليم عن بُعد DEC مسئولًا عن ترقية وتنسيق وتعديل المقاييس لأنظمة التعليم المفتوح والتعليم عن بُعد في الهند.

هذا وتحتوي البرامج التربوية التي توفرها جامعة إنداريا غاندي القومية المفتوحة (INGOU) على مجالات عدة، والمتمثلة في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية والعلوم التجريبية وتطبيقات الحاسب الآلي والتنمية الريفية وعلوم الصحة والإدارة والتعليم والهندسة والتكنولوجيا.

ويُعد نظام التعليم الذي تستخدمه جامعة إنداريا غاندي القومية المفتوحة (INGOU) بمثابة "منهج متعدد الوسائط في التعليم"، ويحتوي هذا المنهج على مجموعة مواد لبرامج دراسية مطبوعة ذات تعلم ذاتي وامتحانات وردود وبرمج صوتية للدعم وتفاعل وجهًا لوجه مع مستشارين أكاديميين داخل مراكز الدراسة "وأخصائيي معمل" عمليين داخل مؤسسات بعينها ومشروعات عمل في البرامج الاجتماعية وإذاعة تليفزيونية لبرامج الفيديو على الشبكة القومية لدوردارسكار وإذاعة تلفيزيونيه للبرامج الصوتية على جميع إذاعات الراديو الهندية (على محطات بعينها).

سادسًا: جودة التعليم الهندي:

إن جودة التعليم لها عدة تضمينات في الأدبيات حول التعليم والتنمية، وخاصة في سياق الدول النامية، يدرس الملايين من الأطفال من العائلات الفقيرة في مدارس مجردة من أي بنية تحتية وتفتقر لبيئة التعلم الرئيسية، بالإضافة إلى قلة عدد المعلمين وغيابهم المزمن ومواد التعليم والتعلم والكتب المدرسية، ولذا، فإنه يصعب تصور نتائج جودة التعليم في مثل هذه الحالات، والتي يمكن جمعها من خلال مصطلح جودة التعليم، كما تجدر الإشارة إلى أن هناك عددا كبيرا من الأطفال المتسربين من النظام التعليمي في الدول النامية، والذي يسهم بدوره في غياب أي نتائج للتعلم من النظام التعليمي، كما حاولت التدخلات لحل هذه القضايا بتشخيص المشكلة وتنمية استراتيجيات فعالة قد تُمكن صفقات التعليم والتعلم الفعال مما يؤدي إلى نتائج تعلم أفضل.

إن نظام التعليم العالي في الهند يمتلك استراتيجيات مختلفة للحفاظ على المعايير في الجودة، فعلى صعيد الحكومة الرئيسية، كان هناك تعديل دستوري والذي شجع UGC على اتباع منهج تنظيم متصل بالتمويل للحفاظ على المعايير في الجودة، كما تُعد أي مؤسسة – كلية أو جامعة – لها الحق في استقبال الأموال بموجب مخططات عدة من UGC في حال حصولها على شهادة بموجب ٢f و١٢B من القانون.

هذا وعلى الرغم أن منهج التنظيم للحفاظ على المعايير لا يستطيع إلا تشكيل القوانين والتنظيمات فقط ليتم اتباعها، وعلى الرغم أيضًا من تنفيذها الصارم، إلا أننا اكتشفنا أنه يُعاني من عدد من الأسباب والمتمثلة في: النكسات المالية، وفقر الحكم، والمصالح الشخصية، وتدخل الدولة. حيثُ تُعد هذه العوامل مسئولة عن انخفاض الجودة والمعايير معًا، كما عاني التعليم العالي في السنوات الأخيرة أيضًا

من قوى الأرباح الموجهة للإتجار، وبالتالي لم تكن الجودة واسعة الانتشار في التعليم العالي الهندي.

١. ضمان الجودة في الهند:

إن الهند، مثلها مثل أي دولة أخرى، حيثُ أثر التوسع السريع للتعليم العالي على الجودة، حيثُ تتباين الجودة عبر المؤسسات. وعلى الرغم من التدهور الكبير للجودة، فإن بعض المؤسسات مثل IITs, IIMs وأقسام بعض الجامعات القليلة وبعض الكليات المنتسبة قامت بإصلاح المعايير العالية، وقد كان تدهور الجودة سمة ظاهرة في جامعات الدولة بصفة عامة وعلى مستوى الطلاب الجامعيين والكليات المنتسبة على وجه الخصوص، كما يواجه تعليم الخريجين التقليدي أزمة في توسيع الإصلاحات والوظائف بسبب فقر فرص الوظائف للخريجين في الهند (جيارام، ٢٠٠٦)، كما تُعد معايير الهند للتعليم العالي غير مناسبة للمقارنة مع متوسط المعايير في الدولة المتقدمة من الناحية التربوية.

كما أثيرت العديد من المخاوف في الثمانينات ١٩٨٠ حول التدهور المستمر للجودة في التعليم العالي، كما اكتشفنا أن أجهزة التحكم في البناء غير قادرة على ضمان الجودة، بالإضافة إلى أننا قمنا بفحص خيارات عديدة، وتوافقًا مع الممارسات العالمية وضمان الجودة الخارجية اقتنعنا أن هنا حل لأزمة الجودة في الهند.

ويمتلك التعليم العالي العديد من الحصص، وتتضمن هذه الحصص جميع من لديهم اهتمام شرعي فيما تقوم به مؤسسات التعليم العالي وجودة النتائج، ويتضمن حاملي الأسهم كلًا من الطلاب والخريجين والموظفين والآباء والهيئات المهنية المختلفة والمهنيين والحكومة، حيثُ يُطالب جميع الأسهم بمقدار كبير من المسئولية من مؤسسات التعليم العالي، كما كانت هناك زيادة في التكاليف التي فرضتها الحكومة بسبب النمو السريع لمعدلات التسجيل في التعليم العالي في

الثمانينات ١٩٨٠، كما أجبر هذا الحكومة على تبني منهج جديد (منهج عملي في القطاع العام الآخر) لإدارة مؤسسات التعليم العالي، كما كان هناك تركيز على "قيمة المال". هذا وقد شهدنا، في السنوات الأخيرة، ظهور القطاع الخاص في التعليم العالي، كما يُعد التعليم العالي اليوم أكثر تنافسية وتنوعًا فيما يتعلق بتعداد الطلاب والتمويل الجيد القليل، وجنبًا إلى جنب مع التوقعات المتزايدة من التعليم العالي لخدمة الأمة وتلبية الاحتياجات المحلية والإقليمية، فقد كان هناك طلب ضخم على الكفاءة، كما منحت هذه التطورات أهمية لضمان الجودة في الحوار السياسي حول التعليم العالي في الدول المختلفة حول العالم، حيثُ تُعد الجودة الآن بمثابة الموضوع الأكثر جدلًا ومناقشة والقضية الأقل فهمًا في التعليم العالي.

وعلى مدار العقدين الماضيين، ظهرت العديد من وكالات ضمان الجودة بسبب ضغط الطلب الضخم للمسئولية، وقد قامت هذه الوكالات بإقناع العديد من حاملي الأسهم بأن مؤسسة التعليم العالي تأخذ قضية الجودة على محمل الجد، وأنه لا مجال للشك في جودة التدريس والخريجين، وقد قامت هذه الهيئات بالمطالبة بتنسيق عملهم والعمل وإنشاء آلية لضمان الجودة في السياق غير الوطني، بسبب زيادة حركة المهنيين والعمال المهرة والحاجة الضخمة للاعتراف بالمؤهلات عبر الحدود.

وقد قامت لجنة منح الجامعة عام ١٩٩٤، بإنشاء مجلس التقييم والتصديق القومي NAAC لتعزيز الجودة من خلال عملية المراجعة الخارجية، وقد نجح مجلس التقييم والتصديق القومي NAAC على مدار عقد ونصف في مراجعة على الجامعات والكليات. هذا وقد ساعدت عملية المراجعة الخارجية، من وجهة نظر المؤلف، في رفع الوعي حول الجودة، على الرغم أننا اكتشفنا أن ضمان الجودة وحدها غير كاف لإزالة القيود لتوليد عملية داخلية لتحسين الجودة في ظل غياب الأساليب الأخرى للتدخل. كما ساعد ضمان الجودة من خلال التصديق العديد من

مؤسسات التعليم العالي على تطوير آليات لضمان المسئولية، على الرغم أنها لم تساعد في تعزيز الجودة فيما بعد مستوى البدايات. ولا يُعد الأمر مفاجئًا، أن تحسين الجودة كان يُعاني داخل نظام مجتمع التعليم العالي، وقد صرح ترو (١٩٩٦) أن التقييم الخارجي لضمان الجودة يرتكز على فقر الثقة بين الحكومة والجامعة، كما أنه لا يضمن المسئولية، كما تطورت عمليات فقد الثقة في السياق الهندي بسبب سياسات وبرامج UGC التي فشلت بمرور الوقت في تحفيز المؤسسات والوكلاء على العمل طبقًا للتوجهات الرئيسية، كما أن مجتمع التعليم العالي لم يستطع الحفاظ على الجودة بسبب التنظيمات التي أصبحت ثقيلة/ عبئا على نظام الجامعة والسيادة مع النقص، على الرغم أن صانعي سياسة التعليم العالي الهندي، في ظل هذه الظروف السائدة، قد رحبوا بفكرة التصديق كآلية لضمان الجودة.

٢. تحديات تواجه جودة التعليم الهندي:

إن مسألة الوصول للتعليم والتغطية قد أثارت بعض المخاوف، تفخر الهند اليوم بأن نظام تعليمها أكبر نظام تعليم في العالم، حيث إنه يتكون من ٦١٠ ألف مدرسة للمرحلة الإبتدائية و١٨٥ ألف للمرحلة الإبتدائية العُليا، وقرابة ربع مليون مركز تعليمي غير رسمي، وحوالي ١,٨٧ مليون معلم وقرابة ١١٠ مليون طالب يدرسون في فصول المراحل الإبتدائية في المدارس المعترف بها (١٩٩٧–٩٨). وطبقًا للإحصائيات السكان عام ١٩٩١، فإن هناك حوالي ١١٥,٦ مليون طفل في المدارس الإبتدائية في عمر دخول المدرسة في الدولة، وقد أشارت الإحصائيات أن نسبة نمو التسجيل GER بلغت ٨٩,٧ لفصول المرحلة الإبتدائية (٨١,٢٪ للفتيات و٩٧,٧ للذكور)، كما يُعد عدد الطلاب في فصول المرحلة الإبتدائية أكبر من تعداد السكان الكلي في بنجلاديش المجاورة، ومما لا شك فيه، أنه يمكن القول بأن النظام هو الأكبر، ولكننا لا نستطيع القول ذاته حول الكفاءة والجودة وإنجاز المتعلمين.

وقد ركزت السياسة القومية للتعليم (NPE) عام ١٩٨٦ والنسخة المراجعة منها عام ١٩٩٢، على ضرورة مخاطبة المخاوف المتعلقة بالجودة في المدارس المرتكزة على أساس الأولوية في التعليم، فمما لا شك فيه أن الجودة لن تستطيع تطوير نفسها بنفسها؛ فهي تتطلب إصلاحات في تدريب المعلم، وتحسينات في التسهيلات والبنية التحتية في المدارس؛ على الرغم من أنه في الممارسة الفعلية، لطالما كانت هناك مبادلة بين الجودة والكمية، لصالح الأخيرة، وهذا لا يؤثر على الكفاءة الداخلية للنظام التربوي فقط، ولكنه يؤدي إلى تخرج عدد ضئيل من المدرسة، كما يمكن أن يحصل نظام التعليم العالي على المهارات والكفاءات اللازمة، هذا ولا زالت الفجوة بين الأهداف التربوية المُخططة والتي نشهدها في ازدياد.

تتمثل الكفاءات الرئيسية في كلٍ من اللغة والرياضيات على مستوى المرحلة الإبتدائية من التعليم، حيث إن كلاهما هام للغاية لبناء أي نظام تعليمي، وترتبط قضية الجودة بهذه الكفاءات مباشرة، فإذا لم يكن الطفل قادرًا على القراءة أو الكتابة أو القيام بالعمليات الحسابية البسيطة، فكيف له/ لها أن يكون قادرًا على تحقيق هدف جودة التعليم؟. كما تعتمد جودة المدرسة على عوامل متنوعة، والتي تتضمن البنية التحتية، وحضور وتحفيز المعلمين، والحد الأدنى لمقاييس التدريس ومستوى إنجاز التلاميذ، حيثُ تهدف المرحلة الإبتدائية إلى ضمان أن يكتسب جميع المتعلمين المهارات والمعرفة الأساسية، كما يمكن قياس جودة المدرسة بمدى حصول الطلاب على المعرفة والمهارات والقيم والسلوكيات، والتي تشير بدورها إلى نتائج التعلم الفعلية.

تجدر الإشارة إلى أن طبعة التكرار حول الجدل المتعلق بجودة التعليم دليل في حد ذاته على الفصل في الإدراك، ومن بين العديد من الأسباب وراء هذا الفشل "غياب جودة التعليم للجميع" والتي تُعد بمثابة عائق إلى حدٍ كبير، وقد

أشارت العديد من البعثات واللجان القومية والدولية إلى المساواة (وخطأ طفيف في المساواة)، وقد ارتبط هذا بجودة التعليم على نحوٍ وثيق، فعلى سبيل المثال، قامت منظمة اليونسكو على المائدة الوزارية المستديرة (حول جودة التعليم) عام ٢٠٠٣، بالتأكيد مرة أخرى على أهمية توفر جودة تعليم جيدة للجميع، فضلًا عن أن التقرير عزز سبل الوصول لجودة تعليم جيدة؛ حيثُ يعد التعليم بمثابة حق إنساني، هذا ويتوقف معنى مصطلح "جودة التعليم" على وجهات النظر التي يُكونها الفرد أو هياكل التعريف التي يستخدمها الفرد لتعريف ماهية التعليم.

وارتكز تقرير منظمة اليونسكو على التعليم مدى الحياة على أربع أعمدة رئيسية على النحو التالي:

· التعلم للمعرفة– اعترفت المنظمة بأن المتعلم هو الذي يبني معرفتهم اليومية ومجموعة العناصر الأصلية و»الخارجية».

· التعلم للتطبيق/ للعمل– والذي يركز على التطبيق العملي لما يتعلمونه.

· التعلم للحياة – لمخاطبة المهارات النقدية معًا لحياة خالية من التمييز، حيثُ يحص الجميع على فرص متساوية لتنمية أنفسهم وعائلاتهم ومجتمعاتهم.

· التعلم لتكون – والذي يؤكد على المهارات اللازمة لتنمية إمكانياتهم بالكامل.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا النمط من الفهم للتعليم يوفر نظرة مكملة شاملة لعملية التعلم، وبالتالي، طبقًا للتقرير تشكل جودة التعليم.

٣. آليات ضمان الجودة في المجالات التقنية في سياق التعليم الدولي في الهند:

إن الغرض الرئيسي من نظام التصديق في قطاع التعليم يتمثل في تأمينات المستفيدين من جودة التعليم، ويتضمن تعريف مصطلح الجودة مفهوم التعليم دائم

التطور. أما فيما يتعلق بالعوامل التي تشكل الجودة العالية للتعليم فهي ليست مسألة متعلقة بالمعلمين فقط، ولكنها بمثابة قلق مساوٍ لقلق العديد من أصحاب الحصص، ويتمثل الغرض الثاني من نظام التصديق في فرض وتسهيل الاعتراف بمؤسسات التصديق من قبل أصحاب الحصص المتصلين والذين يتضمنون الموظفين والحكومات، بالإضافة إلى أنه يساعد في جذب أفضل للطلاب والكلية، جنبًا إلى جنب مع زيادة قدرة هذه المؤسسات لضمان مشاريع وموارد دعم مالي آخري.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك اختراقا واسعا للتعليم العالمي TNE في الهند بأشكال متنوعة، كما تعد البيانات الموثوق فيها حول أعداد وتنوع وجودة ومصداقية هذه البرامج نادرة للغاية، وفي ضوء الحاجة للتشجيع على وجود برامج التعليم العالمي TNE لتكون متاحة للمتعلمين في الهند، فقد تم النظر في العديد من الاقتراحات لتوضيحها بشفافية ولكي يكونوا مسئولين. هذا ومنذ أن أصبح الطلب على التعليم العالي في المناطق المتعلقة بحقول التكنولوجيا، فقد كان الطلب عليه أكثر بكثير في المجالات الأخرى مثل العلوم والعلوم الاجتماعية وقضايا متعلقة بمناهج ضمان الجودة في هذه المناطق والتي تستحق انتباها خاصا، وخاصة بسبب اعتزام التعليم العالمي على مخاطبة الطلب على هذا النمط على نحوٍ واسع.

وقد تم التعامل مع ضمان الجودة في الحقول الفنية على نحوٍ مختلف عن الحقول الدراسية الأخرى، فعلى صعيد التعليم الفني، على سبيل المثال، قامت لجنة التصديق للهندسة والتكنولوجيا بوضع أنماط ومقاييس للتصديق على برامج التعليم الفني في الولايات المتحدة، كما لعبت اللجنة القومية للتصديق NBA في الهند هذا الدور أيضًا، رغبة منها في أن تصبح موقعة ملتزمة تمامًا باتفاقية الهند، كما تم تبني بعض الجهود تحت التنفيذ في الهند لتطبيق منهج لجنة التصديق للهندسة والتكنولوجيا للتصديق على برامج التعليم الفني، هذا ولا تبدو هذه المهمة سهلة.

إن الاهتمام بين الدول النامية والمتقدمة بمقارنة المعلومات والخبرات حول الإنجازات فيما يتعلق بكل من المقاييس التي تم وصفها سابقًا والمعايير التي تم إنجازها بالفعل من قبل المتعلمين، تشير إلى ارتفاع عدد الدول المشاركة في الدراسات المقارنة عبر الأمة حول إنجازات المتعلم، وعلى صعيد المستوى الدولي، فقد قامت وكالة التقييم الدولية (IEA) بتطوير اختبارات الإنجاز والتي يتم إدارتها عبر الدول المشاركة واستخدامها لعمل مقارنات لنتائج تعلم الأطفال في الفئات العمرية المُحددة في كل من الدول النامية والمتقدمة، هذا وقد قدمت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD تقليد ضخم للتقييم على مستوى الإنجازات في الدول المختلفة وتقديم إحصائيات مقارنة.

وبالإضافة إلى الدراسات الدولية، قامت العديد من الدول بتبني منهجا فريدا لتقييم نتائج المتعلمين على مستويات متعددة بأساس منتظم، ففي فرنسا على سبيل المثال، كان التركيز على التقييم الخارجي الذي يزود المعلومات حضور التلاميذ الفردي حتى يستطيع المعلمين الاستجابة بفعالية لنقاط الضعف والقوة الخاصة من خلال دراسات التقييم، وفي الولايات المتحدة، تم عقد دراسات تقييمية على مدار وقت طويل، كما تم استخدامها للتقييم القومي والمقارنة الدولية لنتائج التعلم للتلاميذ الأمريكان مع تلاميذ آخرين من الدول النامية، الخ.

٤. الجودة في التعليم العالي:

يتمثل مفهوم الجودة في التعليم العالي في القدرة على إنتاج أو خدمة أو توصيل وظيفته، فلا تنطبق الجودة على الإنتاج أو الخدمة في حد ذاتها فقط؛ ولكنها تنطبق على الأفراد والعمليات والبيئة التنظيمية المصاحبة أيضًا، فعلى سبيل المثال، لا يتم الحكم على جودة المؤسسة التربوية من خلال جودة الجامعة وهيئة المعلمين والبرامج التي تقدمها فقط، ولكن من خلال كفاءة ودقة معالجة العمل الكتابي، ومن

هذا المنطلق، تُعتبر الجودة بمثابة الأداء والثقة والصلابة وقدرة الخدمة والعوامل الملموسة والاتساق والاستجابة لاحتياجات الطلاب/ العلاقات الودية وتوفير الوقت والبيئة الملائمة.

كما عرف معهد المقاييس البريطاني BSI، الجودة بأنها "السمات والخصائص الكلية للإنتاج أو الخدمة المرتكزة على قدرتها على إرضاء الاحتياجات المنصوص عليها أو المتضمنة"، بالإضافة إلى أن الجودة بمثابة مساهمة يمكننا رؤيتها أو ملاحظتها عندما لا يكون هناك رقيب عليك.

إذا "ما هي الجودة في التعليم؟"

وعلى الرغم من سهولة السؤال إلا أن الإجابة عليه صعبة للغاية. ترتكز الجودة في التعليم على الأهداف التي تنوي تحقيقها بالتعليم، فعلى سبيل المثال، يعتمد اختلاف الجودة في التعليم على إذا ما كنت تطمح بالحصول على منصب الإدارة داخل عمل تجاري صغير أو دكتوراه في الفلسفة.

ولذا، يعتمد تعريف الجودة في التعليم على الحصة التي تمتلكها من المؤسسة التي تقدم التعليم، سواء ما إذا كنت معلم أو طالب أو إداري أو شركة تقوم باستخدام الطلاب والخريجين، بالإضافة إلى أن تعريف الجودة في التعليم لابد وأن يدرك أن أي حقل تعليم بمثابة جزء من النظام العام، هذا وتعتمد الجودة في التعليم العالي على جودة الكلية ودعم الطلاب للنظام بصفة عامة، وتتكون إدارة التعليم في قطاع التعليم العالي من ضمان الجودة والتحكم في الجودة وعمليات تحسين الجودة.

ويتميز نظام التعليم العالي في الهند بوضعٍ دائم التغير والجريان طبقًا للاحتياجات المتزايدة حول توسيع التعليم العالي وأثر التكنولوجيا على توصيل التعليم وزيادة المشاركة الخاصة وأثر العولمة، وقد قام مجلس الدولة للتقييم والتصديق (٢٠٠٤) بعد الاطلاع المفصل على كل هذه الاعتبارات، بتطوير خمس

قيم جوهرية والتي تم ذكرها في NAAC، وتتمثل هذه القيم الخمسة الجوهرية في: المساهمة في التنمية القومية، وتعزيز الكفاءات العالمية بين الطلاب، وطباعة نظام القيم في الطلاب، ودعم استخدام التكنولوجيا والسعي للتميز.

وتجدر الإشارة إلى أن NAAC قام بدعم خلية ضمان الجودة الداخلية (IQAC) وكلفها بمهمة البناء على منافع عملية الدراسة الذاتية، هذا وتقوم خلية ضمان الجودة الداخلية بفحص الجودة الداخلية والاشتغال المتين في ترقية المناطق المحددة، هذا وقد كان ل NAAC دورًا فعال ومؤثر في التنسيق وآلية الإشراف والتي قامت بمراقبة جهود خلية ضمان الجودة الداخلية (IQAC) في تحسين جودة التعليم داخل مؤسسة التعليم الخاصة.

كما أن نموذج إدارة الجودة الشاملة TQM يساعد في خلق نظام تعليم عالي المستوى العالمي للأداء الممتاز والريادة العالمية، كما يتم إرشاد نموذج إدارة الجودة الشاملة TQM من خلال التنمية المستدامة، وفي حال قمنا بتطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة TQM كفلسفة تكميلية لأنظمة التعليم العالي، فسوف يساعدنا على تحسين الجودة لكل مستوى ولجميع المستويات، هذا ويتطلب التطبيق الفعال لنموذج إدارة الجودة الشاملة TQM الكفاءة والوقت الكافي؛ حيث إنه كلما ارتفع عدد الطلاب، كلما ازدادت المنافسات على الوصول للتعليم العالي من خلال نظام التعليم عن بُعد والوصول السهل لشبكة الإنترنت والدخل غير الكافي للطلاب في عملية التعلم وفقر وسائل الاتصال الملائمة بين الجامعة وهيئة التدريس والطلاب وفقر المسئولية والإطار السياسي الضعيف للحكومات، الخ، ويهدف نموذج إدارة الجودة الشاملة TQM بوصفه منهج إداري أو إستراتيجية إلى الوعي المتضمن للجودة في جميع عمليات مؤسسات التعليم العالي، والتي يتعين على مؤسسات التعليم العالي الالتزام من خلالها بالتطوير المستمر لهذه العمليات من خلال دمج التكنولوجيا وخبرة الطلاب.

سابعًا: تمويل التعليم الهندي:

قامت الحكومة الهندية (١٩٦٨)، بموجب توصية من لجنة التعليم (١٩٦٦) بوضع هدف لاستثمار ٦٪ من الناتج القومي الإجمالي (GNP) في التعليم بحلول ١٩٨٦، ولكن لم يتم تحقيق هذا الهدف على الإطلاق، وقد كانت النسبة في أوائل الخمسينات ١٩٥٠ منخفضة حيث بلغت ١,٢٪، وقد ارتفعت قرابة ٤٪ من الناتج القومي الإجمالي (GNP) (٤,٢ في عام ٢٠٠٠- ٢٠٠١)، هذا وقد احتلت الهند المركز ١٠٤، طبقًا لتقرير التنمية البشرية (٢٠٠١) من بين ١٤٣ دولة مشتركة، فيما يتعلق بنصيب الناتج القومي الإجمالي (GNP) المنفق في التعليم، كما أشارت دراسة حديثة لمنظمة اليونسكو إلى أن الدول التي تنفق أقل من الهند بكثير قد حصلت على نتائج أفضل.

وأدركت بيلاتيدلي أهمية المرحلة الإبتدائية، ولذا حولت الحكومة تركيزها في السنوات الأخيرة على تمويلها للمرحلة الإبتدائية والمراحل المتوسطة في محاولة منها لدفع مستويات معرفة القراءة والكتابة، بينما شهد تمويل التعليم العالي انخفاضًا عام على مدار العشرين عام المنصرمة.

جدول يوضح نصيب كل مرحلة تعليمية من الإنفاق الإجمالي على التعليم (بالنسبة المئوية).

العام	المرحلة الإبتدائية	الثانوية	التعليم الثانوي العالي
١٩٥٠-٥١	٤٨	٢٥	٢٠
١٩٦٠-٦١	٤٢	٢٧	٢٢
١٩٧٠-٧١	٤٣	٢٨	٢٨

٨١-١٩٨٠	٤١	٢٩	٢٩
٩٠-١٩٩٠	٤٦	٣٢	١٣
٢٠٠١-٢٠٠٠	٤٩	٣٠	١٥

تجدر الإشارة إلى أن مساهمة الحكومة الرئيسية للتعليم صغيرة/ ضئيلة نسبيًا مقارنة بميزانيات الدولة (تقدر مساهمات الحكومة قرابة ١٠٪ من الإنفاق الكلي على التعليم)، بصرف النظر عن المصدر، لا توجد تقارير موثقة حول موارد مساهمة الحكومة، مما صعب عملية تعقب المقدار الفعلي للتخصيص الذي يصل لنظام المدرسة، والذي قاموا بإدراجه في الميزانية، وقد حصل قسم التعليم على وجه الخصوص على معظم الإنفاق، ولكن تم تخصيص أموال لعدد من البرامج والمشاريع المدعومة، حتى أصبح الأمر غير واضح فيما يتعلق بمقدار الأموال التي تصل للمقاطعة على مستوى المدرسة.

وتُقدر رواتب المعلمين، من إجمالي النفقات الرجعية، أكثر من ٨٠٪، بينما تبلغ رواتب الموظفين غير المعلمين قرابة ٨٪، حيثُ يتبقي جزء صغير جدًا للاستثمارات الرئيسية في البنية التحتية وتدريب المعلم والمواد التعليمية وما إلى ذلك. على الرغم أن من الالتزام بتقديم تعليم مجاني، فإن المدارس لا تحصل على أموالًا لتمويل الأساسيات، كما حدث في ١٩٩٥-٩٦، حيثُ حصل ٣٥٪ من طلاب المرحلة الإبتدائية فقط على كتب مدرسية، و٥٪ على أوراق، و٢٧٪ على غداء.

هذا ويمكن تلخيص الاستثمار الهندي في التعليم بأنه ناقص فيما يتعلق بالكفاءة والمساواة، ولا زال تقدير الدولة لمؤسسات التعليم العالي مستمر حيثُ تقوم بتمويلها جيدًا وتقديم خريجين على درجة عالية من الكفاءة.

وقام البنك الدولي بالاستثمار في نظام التعليم الهندي، كما يفعل عادة في الدول الفقيرة والنامية، لتحديث التسهيلات وغلق التقسيم بين الموارد المتوفرة لطلاب المناطق الريفية مقابل طلاب المدن، يركز دعم البنك الدولي للتعليم في الهند على كل من المرحلة الإبتدائية والمهنية والتقنية والتدريب، كما يعمل البنك على اكتشاف طرق جديدة يستطيع من خلالها دعم تعليم ما بعد المرحلة الإبتدائية وطريق لتنمية مهارات العلماء والتقنيين.

ويهدف دعم البنك للتعليم الأساسي في الهند إلى توسيع مستويات التسجيل وخفض معدلات التسرب من التعليم، ورفع الأداء الأكاديمي للطلاب. وتركز البرامج على الفتيات على وجه الخصوص، وأطفال العائلات المتضررة من طوائف وقبائل محددة، والأطفال العاملة، والأطفال المعاقين، والأطفال الآخرين ذوي الفرص المحدودة لحضور المرحلة الإبتدائية.

كما تعمل الأنشطة الرئيسية للمشروع على زيادة الوصول وتحسين التعليم داخل الفصول الدراسية وتقوية مشاركة المجتمع في التعليم وبناء قدرة مؤسساتية وإدارية، وقد تم تمويل هذا العمل بأكثر من ١,٨ بليون دولار من منظمة التنمية الدولية (IDA) كما أقرض البنك الدولي قروض ذات امتيازات توفر اعتمادات بدون فائدة للدولة الأكثر فقرًا.

ويحظى التعليم العالي على أولوية منخفضة فيما يتعلق بالإنفاق العام، حيثُ يتمثل نصيبه من ميزانية الناتج القومي الإجمالي (GNP) قرابة ١٪ خلال السبعينات ١٩٧٠، بينما وصل إلى ٣٥٪ فقط في منتصف التسعينات ١٩٩٠، حيثُ حظي على زيادة متواضعة تصل إلى ٦٪، بينما حصل التعليم العالي على قرابة ١٢٪ من إجمالي الإنفاق على التعليم في عام ٢٠٠٠-٢٠٠١، هذا ولا زالت تقوم الحكومة الرئيسية بتقديم الربع فقط لتمويل التعليم العالي، بينما يأتي معظم الجزء المتبقي من الدول الأخرى.

وقد ظلت الحكومة الرئيسية حتى أواخر الثمانينات ١٩٨٠ تمول أكثر من ٩٠٪ من نفقات التعليم العالي، على النقيض، ساهمت ضرائب الطلاب بحوالي ٥٪، على الرغم أن الحكومة في التسعينات ١٩٩٠، زعمت أنها شهدت معدلات اجتماعية ضئيلة من عوائد استثمارات التعليم العالي كما قامت بتغيير سياستها، ورفعت الاستثمار على مستويات المرحلة الإبتدائية والتمهيدية كما خفضت الاستثمار على مستوى التعليم الجامعي.

يُعد نظام التعليم الجامعي، في الوقت الحاضر، ضخمًا جدًا على الحكومة الهندية كي تحتويه ماليًا، بينما كان تمويل التعليم الجامعي من قبل حكومات الدولة/ الحكومات الرئيسية بمثابة تقليد، في حين تراجعت هذه الممارسة حيث انخفض التمويل الذي تقدمه الحكومة، ورغم ذلك، ما زالت هناك كميات ضخمة من الأموال العامة التي يتم إنفاقها على كل طالب في المعاهد الهندية التكنولوجية IIT والمعاهد الهندية الإدارية IIM، والتي تُمول الطلاب الأغنياء نسبيًا، لتوليد نمو اقتصادي.

كما ظهرت المنافسة في قطاع التعليم الجامعي، وقد تم التعامل مع مؤسسات التعليم الخاصة والفرعية على أنها جامعات تتوسع بسرعة، حيثُ يبدو أن الجامعات بدأت تنتشر بصورة ملحوظة وسريعة في السنوات القادمة، وعلى الرغم أن الجامعات الأجنبية في الهند تتركز في المدن الكبرى، بالإضافة إلى أنها عدد قليل في الوقت الراهن، بينما تكافح العديد من المؤسسات من الولايات المتحدة والدول الأخرى المتقدمة لإدخال أنفسها في سوق العمل في أعقاب فترة منظمة التجارة العالمية (ابتداءً من ١ يناير، ٢٠٠٥، حيثُ تتمتع المؤسسات الأجنبية بالحرية في إنشاء سوق في الهند).

وتجدر الإشارة إلى أن مقاييس الوسائل التربوية وجودة التعليم مرتفعة بصفة عامة في المدارس الإبتدائية والثانوية في الدول الغنية أكثر من الدول الفقيرة،

بينما تمتلك الإمكانيات المتنوعة مساهمة في الاختلافات الاقتصادية، بينما تُدين الولايات الجنوبية في نجاحها المرتكز على تكنولوجيا المعلومات لعدد كليات الهندسة المرتفع وبالتالي مجموعة الخريجين الضخمة.

ثامنًا: إعداد وتأهيل المعلم في الهند:

من الجدير بالذكر أنه تزداد جودة نظام التعليم كلما ازدادت جودة معلميه، ففي واقع الأمر يقال إنه يرتكز مستقبل الدولة على الدافع والسلوك المهني للمعلمين. ففي المقام الأول من الهام تقليل والحد من شكاوى المعلمين، ويتعين أن يكون قانون الحق في التعليم RTE له بنوده المقبولة من قبل المعلمين – فعلى سبيل المثال حُددت أسس المدرسة والتي تشترط وجود تناسب معقول بين الطلبة ومعلميهم وسوف يكون المنهج ذو الإطار الجيد وتكون موارد تعلم التدريس متاحة ومتوفرة، وتعد مهمة تقييم المتعلم موكولة من قبلهم وبعيدة عن قلة من معلمي المهام الذين لن تتم إعاقتهم من خلال المسئوليات بدلا من عملهم المهني الخاص، مما يبقي مشكلة التعيينات والتحويلات التحكمية وغير الشفافة.

وتوصي اللجنة وبقوة بأن تشرع إدارة كل حكومة ولاية قانونًا على الأقل لإعداد القوانين المعمول بها في هذا الصدد، ويتعين أن تضمن وتؤكد هذه القوانين/ والقواعد على المنظومة الشفافة والعقلانية للتعيينات والتحويلات، ويتعين أن نضع بعين الاعتبار أنه تتطلب المعلمات مسئوليات محلية ويتعين وضع الظروف الخاصة بعين الاعتبار، وكذا فإننا نوصي بأنه يتعين أن تكون فرص التقدم المهني المناسبة ونطاقها الخاص لتعزيز المؤهلات المهنية والأكاديمية متوفرًا للمعلمين جميعهم.

وكذا يتوفر لدى قانون الحق في التعليم RTE توقعات كبيرة من خلال المعلمين، وتتضمن هذه الأمور شمولهم التام مع أداء مجلس الإدارة العليا SMC والمحاسبية نحو "السلطة المحلية" فيما يتعلق بحقوق الأطفال، وكذا يحرم القانون كافة وسائل العقاب

الجسدي ويدعم آلية عدم الحبس والالتحاق للفئة العمرية المناسبة لكافة الأطفال في نطاق تفعيل سلوكهم لاجتياز الدورات لأجل تمكين الطفل من متابعة متطلبات المنهج الدراسي، وذلك مع العلم بالنقد الموسع لمنظومة التعليم الأساسي بالهند إذ يستدعي القانون استجابة أخلاقية من مهنة التدريس- استجابة من شأنها أن تغير الوضع بالمنطقة الحيوية للتنمية البشرية، ولا تقدم الدولة مزيدًا من التسامح بخصوص الانحرافات مثل الغياب العمد من مهمة أو تعيين معلمين بدائل أو غيرها من أشكال السلوك الضار، بينما يصر على أنه يتعين أن يكون المعلمون قادرين على حفظ كرامتهم وحقوقهم باعتبارهم أصحاب مهنة محترمة، وكذا توصي اللجنة بالصرامة وألا تتوفر أية حلول وسط تجاه أي سلوك شاذ صادر عن المعلمين.

١- إعداد المعلمين في الهند:

يتباين مدى توفر القدرات المؤسسية لإعداد المعلم عبر الولايات وعليه يمكن تصنيفها وفق مدى توفر هذه المؤسسات مقارنة بالحاجة للمعلم والنسبة المئوية للمعلمين غير المتدربين:

إذ يمكن دمج الولايات مثل ولاية أندرا براديش ودلهي وجوجارات وهاريانا وهيماشال وكارناتاكا وولاية كيرالا وولاية مادهيا براديش وماهاراشترا والبنجاب وراجستان وتاميل نادو وأوتارخند بالفئة (أ) ذات النسبة المئوية المنخفضة من المعلمين غير المدربين، ووجود إمكانية كافية (لإعداد المعلمين) مقارنة بالحاجة والطلب على المعلمين، ويبين الجدول الواقع أدناه تفاصيل المتعلقة بذلك الأمر في تلك الولايات السالفة الذكر.

ويتعين أن تكون الإستراتيجية ذات الصلة بهذه الولايات واضحة إذ ليس من المهام المفروضة عليهم بالمستقبل القريب بناء قدرات وإمكانات إضافية سواء بالنسبة لإعداد المزيد من المعلمين المدربين أو لتدريب المعلمين غير المدربين،

وعليه تتطلب هذه الولايات التركيز على الأمور التالية:

١. الإسراع بعملية ملء أماكن المعلمين الشاغرة مؤكدة بذلك على أن الكفاءات المدربة وحدها هي التي يمكن التعامل معها باعتبارها جزءا من هيئات التدريس وإطلاق لقب معلمين عليهم: وتعيين نظام شفاف للتوظيف من خلال إجراء التعديلات/ والتغييرات المناسبة في قواعد وقوانين التوظيف المعمول بها حاليًا.

٢. ملء الوظائف الشاغرة للمعلمين التربويين ويفضل أن يتم ذلك عن طريق تعيين كادر خاص بالمعلمين التربويين.

٣. تعيين التزامات مالية لملء وظائف المعلمين الشاغرة والمعلمين التربويين وضمان إعطاء رواتب للمعلمين على نفس القدر من المؤهلات المهنية والمسئولية والخبرة ومساواتهم من حيث الأجور وشروط وأسس العمل الأخرى.

٤. الشروع في عملية تجديد مناهج تعليم المعلم عن طريق (أ) إعادة تصميم وتعديل المحتوى/ والمنهج الدراسي للدورات التدريبية المعدة خصيصًا لتعليم المعلم؛ (ب) إعداد مواد مرجعية للطلاب- والمعلمين التربويين ؛ (ج) وتحسين أداء DIETs؛ (د) الشروع في تحسين إمكانات المعلمين التربويين من خلال برامج تطوير وتنمية القدرات وتحسين الترتيبات المؤسسية الخاصة بإدارات التعليم في الجامعات وRIEs وغيرها.

وظهر المجلس الوطني لتعليم المعلم (NCTE) باعتباره هيئة قانونية إلى حيز الوجود سعيًا لتشريع قانون ١٩٩٣ تعليم المعلم (رقم ٧٣ لعام ١٩٩٣) الصادر عام ١٩٩٥م، ويشتمل التفويض المقدم إلى المجلس الوطني لتعليم المعلم (NCTE) على تقديم فرصة البحث والتدريب للأفراد لإعدادهم للقيام بمهمة التدريس بالمراحل ما قبل الإبتدائي والإبتدائي والثانوي وما فوق الثانوي بالمدارس ومؤسسات التعليم غير النظامية والتعليم لغير المتفرغين وتعليم الكبار ودورات التعليم عن بعد

(بالمراسلة)، وعليه نجد مقار المجلس الوطني لتعليم المعلم (NCTE) في نيودلهي وأربعة لجان إقليمية أخرى موزعة بأرجاء الهند كلها.

ويقوم المجلس الوطني لتعليم المعلم (NCTE) بالاعتماد والتصديق على كل من البرامج والمؤسسات، وتعد عملية الاعتماد جلية في القانون السالف ذكره المسن من قبل البرلمان الهندي، ويمكن إجمال هذه العملية على النحو التالي:

١. طلب الإقرار المقدم إلى اللجنة الإقليمية.

٢. تقرر اللجنة الإقليمية ما إذا كانت المؤسسة لديها الموارد المالية الكافية والسكن والمكتبة والموظفون المؤهلون والمختبر (المعمل) ومدى إيفائها بالشروط اللازمة للقيام بالأداء المناسب للدورة التعليمية أو التدريب بخصوص تعليم المعلم.

٣. الإقرار

٤. النتائج الوارد نشرها في صحيفة رسمية.

٥. ويتسبب عدم الإقرار (عدم الموافقة) بوقف فعاليات الدورة أو التدريب فيما يخص تعليم المعلم.

وفي حالة تصديق واعتماد المجلس الوطني لتعليم المعلم (NCTE) لمؤسسة تعليم المعلم وعليه تكون هذه المؤسسة منسوبة للجامعة بشكل تلقائي، وكذا يمكن أن يقم المجلس الوطني لتعليم المعلم (NCTE) بسحب الاعتماد من المؤسسة، وكذا يتم الإعلان عن سحب الاعتماد بصحيفة رسمية للإعلان عن ذلك رسميا، وفي هذه الحالة تفقد المؤسسة أهليتها وقدرتها على الانتساب للجامعة.

ويمكن الرجوع إلى قائمة المؤسسات والبرامج المعتمدة من قبل المجلس الوطني لتعليم المعلم (NCTE) بالعنوان التالي http://www.nctein.org.مع إمكانية الحصول على معلومات مفصلة حول المدة ومستوى المؤهلات التدريسية (في مرحلة قبل الإبتدائي والإبتدائي والثانوي وفوق الثانوي وما إلى ذلك).

٢- تدريب وتأهيل المعلمين في الهند:

يشكل تدريب المعلمين تحديًا كبيرًا، وعلاوة على ذلك ربما يؤثر تنفيذ هذا البند على إطلاق المعلمين لقدراتهم ومواهبهم الإبداعية، إذ لا يصح وضع الخطط على مستوى المدرسة والفصل فحسب، بل يكون أمر التخطيط حيويا في البرامج الموضوعة لتعليم الأفراد بما يجعل دور المعلم هامًا للغاية.

وكما هو الحال باعتبار بند التعليم الخاص أمرًا إجرائيًا لفترة زمنية محدودة، ومع الأخذ بحقيقة أنه يتعين توافقه مع إدارة المعلم الموسعة في الاعتبار فعليه يمكن افتراض أنه تقوم مجموعة محددة/ ومخصصة للشروع بتولي مهمة توفير برامج التدريب الخاصة، وربما يتم استئجار المعلمين خصيصًا لأداء هذه المهمة، ويمكن تقليل مدى أهليتهم للإدارة حتى مرحلة التخرج.

ومن المعهود أن يخضع كافة المعلمين القائمين على هذه المهمة للتدريب من نوع خاص لتجهيزهم لكي يكونوا قادرين على تحمل هذه المسئولية، وعليه يتعين التطوير المستمر لبرنامج تدريب المعلمين، ومن شأنه أن ييسر التعليم الإبتدائي SSA من العملية الاستشارية لتطوير الإطار لبرنامج التدريب مع إدخال الأشخاص والمؤسسات التي لديها الخبرة في تنفيذ مثل هذه البرامج، هذا وتتطلب الوحدة البرمجية المتناولة للإدراج حسب الفئة العمرية المناسبة الشاملة مع النوع وكذا تتطلب بعض القضايا الأخرى تطويرها واستخدامها في برامج أثناء العمل.

ويغير دمج الأطفال الخارجين عن المدرسة في الفصول وفق الفئات العمرية من طبيعة مساحة الفصل، ويتعين دعم المعلمين باعتبارهم جزء نظاميا من عملهم لكي يكون شاملًا ولكي يكونوا قادرين على التعامل مع الأطفال ذوي القدرات المختلفة وتعليمهم بسرعات متفاوتة حسب قدراتهم الاستيعابية، وعليه يتعين أن يتضمن برنامج تدريب المعلمين ذاته هذا الجانب، وعليه يتعين أن يكن كافة

المعلمين لديهم الكفاءة والمهارة اللازمة.

ويعتبر الاستثمار في عملية تدريب المعلم مفتاحًا رئيسًا لنجاح منظومة التعليم للأطفال ذوي الإعاقات، مما يستلزم أن نُولي التدريب قبل العمل وأثناء العمل اهتمامًا خاصًا لبناء وزيادة قدرات المعلمين المستهدفة لتلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقات، وبينما يتعامل المجلس الوطني لتعليم المعلم NCTE دورات التعليم العامة التي تناولت بحثًا بديلًا حول التعليم الخاص إذ لم يُعد مجلس التأهيل في الهند RCI القائم على إدارة الدورات التعليمية والتربوية الخاصة التي تقوم بتركيز جهودها على الإعاقات الخاصة، وعليه فإن المعلم الخاص غير مهيأ للعمل داخل برامج التعليم والتربية العامة وما إلى ذلك، وهناك قرابة الأربعين ألفٍ من المهنيين المسجلين في الهند كلها بالوقت الحاضر ويمكن القضاء على نقص الموظفين المختصين في حالة إصلاح وتعديل الدورات التعليمية والتربوية العامة ومن المؤكد أن يكون كافة المعلمين قادرين على تقديم التنوع في داخل الفصل الدراسي، ولذلك يتعين أن تكن كافة المقالات الخاصة بمنهج بكالوريوس العلوم التربوية B.Ed ذات اتجاه شامل متضمن لأشكال التنوع المختلفة، وفيما يتعلق بمعلمي العمل العوام يتعين أن يصمم المجلس الوطني لتعليم المعلم NCTE نظام للائتمان مرتكز على التدريب لتعليم الأطفال ذوي الإعاقات ومن ثم يمكن أن يصبح المربون العوام "معلمين متخصصين" بمرور الوقت، وفي ذات الوقت يتعين أن يخضع كافة المربين المتخصصين للتدريب الخاص ببكالوريوس "التربية العامة" عن طريق أساليب منوعة مثل التعلم عن بعد، وعليه فإنهم معدون تمامًا للعمل وفق المدارس العامة، مما استلزم أن يصمم/ ويطور المجلس الوطني لتعليم المعلم NCTE/ والمجلس الوطني للإحصائيات التربوية NCERT الوحدات البرمجية التفاعلية لنظام التعلم عن بعد الخاصة بالتربية الشاملة (للمعلمين في المدارس

العامة) وحول التربية العامة (للمربين للحالات الخاصة).

ويعتبر تدريب المعلمين ذو أهمية لنجاح قانون فاعلية الحق في التعليم RTE، ويتعين أن ينفذ إطار المجلس الوطني لتعليم المعلم NCTE التدريب قبل العمل من الزاوية الشاملة وتقديم مختلف الاحتياجات الواجب كونها جزءًا من كل مقالة أو بحث- حول فلسفة التربية والمقررات والبرامج وغيرها، ويعد توفر مجموعات العمل الموضوعة من قبل المجلس الوطني لتعليم المعلم NCTE وأن يكون لديها الأعداد الكافية من الأفراد ذوي الخبرة والقدرة على تنفيذ آليات التعليم الشامل.

وإذ تعد الأوضاع النظامية متأثرة بشكل كبير بجودة التدريب والواقع بناءً عليها إدراج المعلمين داخل منظومة التعليم والدعم المتوفر لهم على أساس قوي للإبقاء على حافزهم وقدراتهم الأكاديمية، بيد أنها ظهرت برامج تعليم المعلم المتخصص في الهند لفترة تجاوزت القرن بما لها من ميزات أساسية من حيث المقدمات النظرية والمحتوى والجوهر والخبرات المقدمة وصور التعاقد التي لازالت ثابتة بنحو عام.

كما أن للمعلمين الدور الأكبر في تعديل وإصلاح منظومة التعليم الإبتدائي، وتوضح المادة ٢٣ الحاجة لإتاحة معلمين متدربين بشكل احترافي للمنظومة المدرسية؛ بيد أنها تقر بأنه ربما لا تكون بعض الولايات لديها القدرة على تقديم التدريب الاحترافي للمعلمين فيما يتعلق بالأعداد المطلوبة وتوفر أنه ربما تخفف من ضرورة التدريب المهني المتخصص لفترة لا تتجاوز الخمس سنوات والتي خلالها ربما يتطلب كافة المعلمين اكتساب المؤهلات المنصوص عليها، ويحدد المادة ٢٤ الحقوق الأكاديمية للمعلمين بما في ذلك أمور أخرى مثل إتمام المقرر وتوفير الدعم الإضافي للأطفال عند الحاجة لذلك ومداومة الاتصال بأولياء أمور الأطفال، وتحدد المادة ٢٦ أنه يمكن الإبقاء على نسبة المعلم إلى الطالب بكل مدرسة.

وسوف يؤكد تفعيل العمل بقانون الحق في التعليم أنه سوف يكن بمقدور المزيد والمزيد من الأطفال من شتى الأماكن والبيئات الالتحاق بمنظومة التعليم الأساسي، وعليه سوف يكون تحدي تعليم المعلم نحو العمل لتحقيق فصل ديمقراطي ومتغاير الخواص والذي فيه يقوم كافة الأطفال بالتفاعل والمشاركة في عملية التعلم باعتبارهم شركاء متكافئين، وكذا تتطلب برامج تعليم المعلم إعداد المعلمين لتقديم تنوعات ثقافية واجتماعية وتهتم بشأن الفصول الشاملة.

وتفترض التقديرات والإحصائيات أن هناك نحو ٥١٪ من المعلمين مؤهلين للتعليم الثانوي العالي أو الأدنى (ونحو ٢٤٪ للثانوي و٤٪ للمرحلة دون الثانوية) وهناك قرابة ٣١٪ منهم من المتخرجين و١٠٪ منهم في مرحلة ما بعد التخرج فيما تلقى نحو ٤٤٪ فقط من المعلمين التدريب أثناء العمل.

وهناك ما يسمى بلامركزية مصدر المعرفة في العالم الحديث المهيمن عليه تقنية الاتصالات والمعلومات، وليست التقنية سوى أداة ويتعين استخدامها لإزالة وتخطي كافة العراقيل والتحديات الحالية الموجودة في النظام الحالي، وتوفر تقنية الاتصالات والمعلومات فرصًا لإتمام التدريب الوظيفي واستمرار تقديم التعليم للمعلمين بطريقة مرنة ومناسبة، ويتطلب استخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات نقلة رئيسة في أسلوب تصميم المحتوى وإيصاله للمتلقي، ولا يمكن فرض التقنيات الجديدة دون تهيئة المعلمين والمتعلمين لفهم هذه التحولات الرئيسة، ولعل التدريب المستمر أمرًا ضروريًا للمتدربين في الهيئات والمؤسسات المشتركة في تصميم وعمل المناهج الدراسية والمواد التعليمية وإيصال التعليم المزود بتقنية الاتصالات والمعلومات، فيما نقوم بتطبيق تقنية الاتصالات والمعلومات ICT بكافة ممارسات التدريس إضافة إلى الاستفادة منها في توصيل المعلومات والخبرات بتلك الدورات التدريبية.

ويتعين أن يقوم المعلمون أولًا بالفهم والتكيف مع هذه التقنيات الحديثة بغية تنفيذ

برامج التعليم عن بعد المستندة إلى تقنية الاتصالات والمعلومات، وكذا ينبغي أن تتاح لهم الفرص لاكتساب معرفة جديدة، وأولى الخطوات لتحقيق ذلك هي الترويج لبرامج التدريب على الحاسوب للمعلمين، فيما يعد استخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات ICTs معترفًا به من قبل حكومات معظم دول جنوب آسيا وهذه البرامج من مثل تعليم الانتل بربوع الهند وباكستان وسريلانكا: وتعليم مايكروسوفت شيكشا بالهند والعديد من المبادرات الأخرى في نيبال وبوتان والمرتكزة على استخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات ICTs لتدريب المعلمين، وقام المجتمع الدولي للتقنية في التعليم (ISTE) بوضع مجموعة أكثر شمولًا من معايير تقنية الاتصالات والمعلومات للمعلمين والطلاب والإداريين، هذا وتبنت سرو شيكشا أبهيان SSA العديد من المبادرات لتعزيز التعلم باستخدام الحاسوب CAL بالتعاون مع عدد من الهيئات الخاصة بعد دراسة الميزات العائدة من تقنية الاتصالات والمعلومات ICT على التعليم لتحقيق الأهداف المرجوة منها بسرو شيشكا أبهيان SSA، وفي إطار سرو شيشكا أبهيان SSA تم وضع المادة الخاصة بتعليم الحاسوب والمتاحة لكل ولاية بموجب تدخلات CAL في ظل نظام الشركة بين القطاعين العام والخاص PPP، وكذا يمكن تطبيق برامج تدريب المعلمين أثناء العمل وقبل العمل كمعلمين، وتتواجد العديد من مراكز الأبحاث BRC بسرو شيشكا أبهيان الموجودة في هاريانا، ويمكن تقديم هذه المراكز والبنية الأساسية المتاحة بهذه المراكز بصدد توفير التدريب أثناء العمل بشكل أكثر فاعلية، وذلك بدلًا من دعوة المعلمين على مستوى المقاطعات لعقد اجتماع بين المعلمين فعلى الأقل يحضر معلم واحد من كل مدرسة يوميًا للحصول على بعض المعارف الأساسية حول تقنية الاتصالات والمعلومات ICT وتطبيقاتها بالمناهج الدراسية، وربما تكون مدة مجموعات التدريب أسبوعية أو كل أسبوعين والمقدمة بواسطة خبير بتقنية الاتصالات والمعلومات وتنفيذ ذلك

بمجال التعليم.

وفي كليات تدريب المعلمين يمكن استخدام أجهزة الحاسوب والإنترنت لزيادة وتطوير مهارات المعلمين الأساسية في التدريس والمعرفة ذات الصلة بموضوعات التدريس من خلال إدخال الموارد الوارد استخدامها في التدريس بالفصول الدراسية، ويمكن تشغيل الكاميرا الوثائقية واستخدام المعلمين لها بسهولة وتعتبر أداة فعالة وسهلة الاستخدام وموفرة لوقت التعليم بكل من المدارس والكليات، وعليه فإنه يقلل من وقت إعداد المعلم ويزيد من التفاعل مع الطلبة وتركيز جهود الطلاب المسائل المعقدة، وكذا يمكن استخدام هذه الكاميرا الوثائقية بدون استخدام الحاسوب وتعتبر أداة زهيدة الثمن، وربما يتم إعداد وتحضير دورات تدريبية صغيرة بشأن كيفية استخدام هذه الأدوات الجديدة في التعليم بالمدارس للمعلمين المهتمين.

الفصل الثالث

نظام التعليم في الصين

- مقدمة:
- أولًا: الصين: الدولة والقوى والعوامل الثقافية
- ثانيًا: السياسة القومية للتعليم في الصين
- ثالثًا: نظام التعليم العام في الصين
- رابعًا: التعليم العالي في الصين
- خامسًا: التعليم المهني والتقني في الصين
- سادسًا: جودة التعليم وتطويره في الصين
- سابعًا: تمويل التعليم في الصين
- ثامنًا: نظام إعداد وتـــأهيل المعلم في الصين

مقدمة

يشمل النظام التعليمي الصيني ربع إجمالي عدد السكان، ويقدر هذا العدد بنحو قرابة ٣٢٠مليون نسمة ويشتمل هذا العدد علي١٩٠ مليون طالب قام بتعليمهم ٧ مليون معلم على نطاق قرابة ٧٠٠,٠٠٠ مدرسة تعليم أساسي، وقرابة ٣ مليون خريج في ١,٠٥٠ مؤسسة للتعليم العالي، هذا وتستطيع أفضل مدارس في مراكز الريف الغربية بإدارة نفسها بنفسها من خلال أي امتحان دولي، كما ستكون المقاطعات الداخلية الفقيرة بمثابة مناطق مهجورة، ولن يتم تمويل مدارس القرية غير المجهزة على نحوٍ كافٍ التي تواجه عجزًا في المعلمين لجميع أطفال المنطقة المحلية، كما تحظى جامعات الدولة الممتازة بتسهيلات تفخر بامتلاكها أي جامعة – كما تقوم مؤسسات التعليم العالي (HE) بدورها على أكمل وجه بما يتوافق مع معايير المرحلة الثانوية العُليا، هذا وهناك ٦٥٪ من متهربي التعليم بين المرحلة الإبتدائية والثانوية الدُنيا، (المرحلة الإعدادية)، بالإضافة إلى وجود ٨٠٪ متسربين من التعليم بين المرحلة الثانوية الدُنيا والعُليا (المرحلة الثانوية)؛ كما انخفضت معدلات التسجيل في مرحلة التعليم العالي لتصبح أقل من ٤٪ من الفئة العمرية (مقارنة بالمعدل في إندونيسيا؛ ١٠٪، و٢٠٪ في تايلاند، و٤٠٪ في تايوان، و٥٠٪ في كوريا).

نتناول في هذا الفصل نظام التعليم في الصين من حيث قضايا المساواة والمناهج وممارسات الفصول الدراسية والمعلمين وتدريب المعلمين ومسئوليات حكومة الدولة والسلطات المحلية ولجان إدارة المدرسة ودور المجتمع المدني، وذلك عبر العديد من سنوات العمل ألابتكاري الذي يتم تحت إشراف الحكومة وبرامج المنظمات غير الحكومية.

أولًا: الصين: الدولة والقوى والعوامل الثقافية:

الصين هي الدولة الأكثر سكانًا في العالم مع أكثر من ١,٣٣٨ مليار نسمة. تقع في شرق آسيا ويحكمها الحزب الشيوعي الصيني في ظل نظام الحزب الواحد، تتألف الصين من أكثر من ٢٢ مقاطعة وخمس مناطق ذاتية الحكم وأربع بلديات تدار مباشرة، بكين وتيانجين وشنغهاي وتشونغتشينغ، واثنتين من مناطق عالية الحكم الذاتي هما: هونغ كونغ ومكاو، والعاصمة هي مدينة بكين.

وفيما يلي نتناول أهم خصائص دولة الصين الجغرافية، والتاريخية، والسكانية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية:

٧. الخصائص الجغرافية للصين:

تمتد البلاد على مساحة ٩,٦ مليون كيلومتر مربع (٣,٧ مليون ميل مربع)، حيث تعد جمهورية الصين الشعبية ثالث أو رابع أكبر من المساحة الإجمالية (اعتمادًا على تعريف ما هو مدرج في هذا المجموع) وثاني أكبرها وفقًا لمساحة البر يتنوع المشهد الطبيعي في الصين بين غابات وسهول وصحارى (جوبي وتكلا مكان) في الشمال الجاف بالقرب من منغوليا وسيبيريا في روسيا والغابات شبه الاستوائية في الجنوب الرطب قرب فيتنام ولاوس وبورما، والتضاريس في الغرب وعرة وعلى علو شاهق حيث تقع جبال الهيمالايا وجبال تيان شان وتشكل الحدود الطبيعية للصين مع الهند وآسيا الوسطى. في المقابل فإن الساحل الشرقي من البر الصيني منخفض وذو ساحل طويل ١٤,٥٠٠ كيلومتر يحده من الجنوب الشرقي بحر الصين الجنوبي ومن الشرق بحر الصين الشرقي الذي تقع خارجه تايوان وكوريا واليابان.

ومن الجدير بالذكر أن جمهورية الصين الشعبية تعد ثاني أكبر بلد في العالم

من حيث مساحة البر، وتعتبر الثالثة أو الرابعة فيما يتعلق بالمساحة الكلية. يعود عدم اليقين حول المساحة الكلية للبلاد لسببين: أولهما صحة ادعاءات الصين حول أراض مثل اكساي تشين والمسالك عبر كاراكورام (حيث تطالب بهما الهند)، وثانيهما كيفية حساب الحجم الإجمالي للولايات المتحدة حيث يعطي كتاب حقائق العالم الولايات المتحدة مساحة (٩,٨٢٦,٦٣٠ كم٢، ٣,٧٩٤,٠٨٠ ميل٢)، بينما تعطيها الموسوعة البريطانية (٩,٥٢٢,٠٥٥ كم٢، ٣,٦٧٦,٤٨٦ ميل٢) ويحد الصين ١٤ دولة وهي بذلك (إلى جانب روسيا) أكثر البلدان حدودًا مع دول أخرى؛ باتجاه عقارب الساعة من الجنوب جيرانا, ١١٧كم هي: فيتنام ولاوس وبورما والهند وبوتان والنيبال وباكستان وأفغانستان وطاجيكستان وقيرغيزستان وكازاخستان وروسيا ومنغوليا وكوريا الشمالية. بالإضافة إلى ذلك تقع الحدود بين جمهورية الصين الشعبية وجمهورية الصين في المياه الإقليمية، ويبلغ دول الحدود البرية للصين (٢٢,١١٧كم، ١٣,٧٤٣ ميل) وهي الأطول في العالم.

وتتنوع المشاهد الطبيعية في الصين. في الشرق تقع على طول شواطئ البحر الأصفر وبحر الصين الشرقي حيث المناطق ذات الكثافة السكانية العالية في السهول الغينية، بينما على حواف هضبة منغوليا الداخلية في الشمال يمكن رؤية المراعي. يهيمن على جنوب الصين التلال والسلاسل الجبلية المنخفضة. في شرق مركز البلاد توجد دلتا نهري الصين الرئيسيين النهر الأصفر ونهر يانغتسي (تشانغ جيانغ)، ومن الأنهار الرئيسية الأخرى شي وميكونغ وبراهمابوترا وأمور، إلى الغرب تقع سلاسل الجبال الرئيسية ولاسيما الهيمالايا حيث تقع أعلى نقطة في الصين في النصف الشرقي من جبل إفرست عند ٨٨٤٨ م (٢٩٠٢٩ قدم)، بينما تميز الهضاب العالية المشهد الطبيعي القاحل مثل صحراء تكلا مكان وصحراء غوبي.

وعلى الرغم من وجود جبهة من الأشجار المزروعة منذ عقد السبعينات من

القرن العشرين ساهمت في تراجع وتيرة العواصف الرملية، فإن الجفاف المديد والممارسات الزراعية السيئة أدت إلى عواصف ترابية يعاني منها شمال الصين كل ربيع وتنتشر تلك العواصف الرملية لاحقًا إلى أجزاء أخرى من شرق آسيا بما في ذلك كوريا واليابان، وتخسر الصين مليون فدان (٤,٠٠٠ كم٢) سنويًا بسبب التصحر، وأصبحت ضرورة التحكم بالمياه وتآكل التربة ومكافحة التلوث قضايا هامة في علاقات الصين مع البلدان الأخرى، كما أن ذوبان الأنهار الجليدية في جبال الهيمالايا قد يؤدي أيضًا إلى نقص المياه عن مئات الملايين من الناس.

ويتميز مناخ الصين بمواسم من الجفاف والرياح الموسمية الرطبة مما يؤدي إلى اختلافات في درجات الحرارة بين الشتاء والصيف، في فصل الشتاء تجلب الرياح الشمالية البرودة والجفاف بينما في الصيف تجلب الرياح الجنوبية من المناطق البحرية الدفء والرطوبة. ويؤدي اتساع مساحه البلاد وصعوبة تضاريسها إلى اختلاف المناخ من مكان إلى اخر داخل الصين

وتعد الصين واحدة من سبعة عشر بلدًا عالية التنوع الإحيائي، وذلك عائد لوقوعها في منطقتين إحيائيتين كبيرتين، هما الإقليم القطبي القديم وإقليم الهند ومالاوي أو الشرقي، يمكن العثور في الإقليم الأول على ثدييات مثل الحصان والجمل والتابير والجربوع، أما في الإقليم الهند ومالاوي فيمكن العثور على كائنات من شاكلة السنور النمري وجرذ الخيزران وزبابيات الشجر وأنواع مختلفة من الثعابين. يوجد بعض التداخل بين المنطقتين بسبب الانتشار الطبيعي للحيوانات وهجرة بعض الأنواع، كذلك هناك بعض الأنواع التي يمكن العثور عليها في كلا الإقليمين ومختلف المناطق البيئية، مثل الغزلان والظباء والدببة والذئاب والخنازير والقوارض. توجد الباندا العملاقة الشهيرة فقط في منطقة محدودة على طول نهر يانغتسي، ولا تزال المتاجرة بالأنواع المهددة بالانقراض معضلة مستمرة، على

الرغم من وجود قوانين حاليًا تحظر مثل هذه الأنشطة.

كما تضم الصين مجموعة متنوعة من أنواع الغابات، ففي الشمال الشرقي والشمال الغربي توجد الغابات الجبلية والصنوبرية الباردة والتي تدعم أنواع الحيوانات فيها مثل الدب الأسود الآسيوي والموظ إلى جانب نحو ١٢٠ نوع من الطيور، أما الغابات الصنوبرية الرطبة فتهيمن عليها غابات الخيزران بشكل رئيسي في المناطق المنخفضة، وتستبدلها الورديات في أعلى المدرجات الجبلية، ومن الأشجار البارزة في المناطق العالية: العرعر واليو، وتنتشر الغابات شبه الاستوائية في وسط وجنوب الصين، وهي تدعم ما يقرب من ١٤٦٠٠٠ نوع من النباتات، أما الغابات الاستوائية المطيرة والغابات المطرية الموسمية وإن كانت تقتصر على جزيرة هينان ويونان فتحتوي في الواقع على ربع مجمل النباتات والحيوانات الموجودة في الصين.

٨. الخصائص التاريخية للصين

تُشتق لفظة "الصين" من الكلمة الفارسية «چين» (نقحرة: تشين)، وهي أيضًا أصل جميع التسميات الأوروبية المعاصرة لتلك البلاد، ويرجع الفضل في إيصال هذا اللفظ إلى أوروبا، إلى الرحالة البندقي ماركو بولو. بالمقابل تجد اللفظة الفارسية أصلها في الكلمة السنسكريتية (تشيناس)، وهو الاسم الذي استخدم للصين في بلاد الهند منذ حوالي ١٥٠ سنة.

وقال عدد من المؤرخين والخبراء اللغويين بأصول مختلفة لكلمة «الصين»، لكن أبرز تلك النظريات وأكثرها شيوعًا، هي التي قال بها المؤرخ الإيطالي «مارتينو مارتيني"، ومفادها أن "صين" مشتقة من كلمة "تشين" وهي أقصى الممالك وقوعًا إلى الغرب في عهد سلالة تشو، أو تيمنًا بسلالة (تشين ٢٢١–٢٠٦ق.م) التي خلفتها في حكم البلاد كما نصت مخطوطة «مهابهاراتا» الهندوسية،

و"مجموعة قوانين مانو"، أن بلاد "تشيناس" تقع شرق الهند، وراء الحدود التبتية البورمية من التفسيرات الأخرى لأصل اسم هذه المنطقة، ما قيل بأنها مُشتقة من الاسم الذي أطلقه شعب مملكة "يلانغ" القديمة على أنفسهم، حيث كتبوا أنهم "زينبيون" وبلادهم هي "زاينا".

وقد عثر علماء الجيولوجيا على أدلّة أحفوريّة تدل أن الإنسان المنتصب كان يعيش في الصين قبل أكثر من مليون سنة، وبحسب الظاهر، فإن أول استخدام للنار من قبل الإنسان المنتصب حدث في الموقع الأثري في "زايهاودو" في مقاطعة شانشي، وذلك قبل ١,٢٧ مليون سنة، ومن أشهر العينات المكتشفة للإنسان المنتصب في الصين ما يسمى برجل بكين الذي اكتشف في عام ١٩٢٣. كما اكتشفت قطع أثرية من الفخار في إحدى الكهوف في ليوتشو بمقاطعة قوانغشي، والتي تعود إلى الفترة الممتدة بين عاميّ ١٦,٥٠٠ و١٩,٠٠٠ قبل الميلاد.

هذا وقد نشأت أقدم الحضارات الإنسانية في الصين خلال الفترة الممتدة بين عاميّ ١٢,٠٠٠ و١٠,٠٠٠ ق.م، وقد أظهرت الدراسات أن البشر القدماء استقروا وعملوا بزراعة الحبوب، مثل الدخّن، منذ حوالي ٧٠٠٠ سنة ق.م، ومن هؤلاء المزارعين الأوائل ظهرت أوّل المجتمعات الصينية، مثل حضارة «البايليغانغ"، التي عُثر على حرفيات صنعها أبناؤها في مقاطعة شينتشنغ عام ١٩٧٧ تحوّل النهر الأصفر إلى مركز لتجمّع الحضارات في أواخر العصر الحجري الحديث، حيث اكتشف علماء الآثار أنقاض قرى عديدة على ضفافه، لعلّ أهمها هي تلك التي عُثر عليها في موقع "بانبو" في شيان، وفي موقع "دامايدي" في نينغشيا، حيث اكتشف ما يزيد عن ٣,١٧٢ نقشا صخريا تعود للفترة الممتدة بين عاميّ ٦٠٠٠ و٥٠٠٠، وهي تُظهر الشمس والقمر والآلهة ومشاهد صيد ورعي، ويُعتقد أن هذه النقوش مشابهة لأقدم الحروف الصينية المكتوبة.

والحضارة الصينية القديمة إحدى أقدم الحضارات في العالم، حيث ازدهرت في حوض النهر الأصفر الخصب الذي يتدفق عبر سهل شمال الصين خلال أكثر من ٦,٠٠٠ عام قام النظام السياسي في الصين على الأنظمة الملكية الوراثية (المعروفة أيضًا باسم السلالات). كان أول هذه السلالات سلالة شيا (حوالي ٢٠٠٠ ق.م ومن الجدير بالذكر أن أسرة تشين اللاحقة كانت أول من وحد البلاد في عام ٢٢١ ق.م. انتهت آخر السلالات (سلالة تشينغ) في عام ١٩١١ مع تأسيس جمهورية الصين من قبل الكومينتانغ والحزب القومي الصيني.

وقد شهد النصف الأول من القرن العشرين سقوط البلاد في فترة من التفكك والحروب الأهلية التي قسمت البلاد إلى معسكرين سياسيين رئيسيين هما الكومينتانغ والشيوعيون. انتهت أعمال العنف الكبرى في عام ١٩٤٩ عندما حسم الشيوعيون الحرب الأهلية وأسسوا جمهورية الصين الشعبية في بر الصين الرئيسي، نقل حزب الكومينتانغ عاصمة جمهوريته إلى تايبيه في تايوان حيث تقتصر سيادته حاليًا على تايوان وكنمن ماتسو وجزر عدة نائية، ومنذ ذلك الحين، دخلت جمهورية الصين الشعبية في نزاعات سياسية مع جمهورية الصين حول قضايا السيادة والوضع السياسي لتايوان.

وفي عام ١٩١١، وبعد أكثر من ألفي عام من الحكم الإمبراطوري للبلاد، تأسست جمهورية الصين، بعد أن قامت جماعة من الثوار بالإطاحة بالنظام الحاكم والبلاط الإمبراطوري لسلالة تشينغ الحاكمة التي ظلت لمدة قرن كامل قبل هذا التاريخ تعاني من الثورات الداخلية والتحكم الدولي في شؤونها الداخلية من قبل الإمبراطوريات الأخرى، وأصبحت التعاليم الكنفوشيوسية التي وطدت حكم سلالة تشينغ للبلاد موضع تساؤل بالإضافة إلى انعدام الثقة العامة بالثقافة القومية الذي دفع البلاد إلى حالة من اليأس العام مما اضطر أكثر من ٤٠ مليون

فرد من الشعب (حوالي ١٠٪ من إجمالي الشعب في ذلك الوقت) إلى إدمان مادة الهيروين المخدرة، وخلال فترة قمع ثورة الملاكمين عام ١٩٠٠ من جانب تحالف قادته ثمانية من الدول العظمى في ذلك الوقت (روسيا واليابان والمملكة المتحدة والولايات المتحدة وفرنسا وألمانيا وإيطاليا والإمبراطورية النمساوية المجرية) كانت إمبراطورية تشينغ قد ماتت إكلينيكيا بالفعل، إلا أن عدم وجود نظام حاكم بديل يأخذ بمقاليد الحكم أجل زوالها إلى عام ١٩١٢.

وقد تم إعلان قيام الجمهورية الصينية بعد نجاح ثورة "وو تشانغ" التي اندلعت شرارتها في العاشر من أكتوبر عام ١٩١١ ضد حكم أسرة تشينغ للبلاد، وفي الأول من يناير عام ١٩١٢ أعلن صن يات سين قيام الجمهورية بالصين رسميا ونصب نفسه رئيسا مؤقتا للبلاد لحين انتخاب رئيس يحكم البلاد. وفي العاشر من مارس عام ١٩١٢، وكجزء من اتفاقية تنازل الإمبراطور بوئي عن عرش البلاد تم انتخاب يوان شيكاي رسميا كرئيس للبلاد، إلا أنه قام بحل مجلس الكومينتانج وعطل العمل بالدستور بموجب سلطاته كرئيس للبلاد وأعلن نفسه إمبراطورا على الصين في الأول من يناير عام ١٩١٦.

إلا أن هجرة حلفائه وإعلان العديد من المقاطعات استقلالها عن الصين وتحولها إلى إمبراطوريات متناثرة في أيدي أباطرة الحرب دفع يوان شيكاي إلى التنازل عن كونه إمبراطورا للصين في الثاني والعشرين من عام ١٩١٦ ثم توفي لأسباب طبيعية بعدها بفترة وجيزة. فبدلا من توحدها في دولة واحدة قوية، تفتت الصين إلى دويلات صغيرة تحت وطأة حكم أباطرة الحرب لمدة عقد كامل، كما تم نفي "صن يات سين" إلى مقاطعة غوانج دونغ في أقصى الجنوب الشرقي من البلاد في الفترة الممتدة بين عامي ١٩١٧ و١٩٢٠، كما تعاقبت حكومات متنافسة فيما بينها على البلاد إلى أن قام "صن يات سين" بإعادة تأسيس الكومينتانج مرة

أخرى في أكتوبر من عام ١٩١٩ بمساعدة عناصر من الثوار البلاشفة الروس.

وكافحت حكومة "بي يانغ" من أجل البقاء على رأس السلطة في بكين ودار الجدل في كافة أرجاء البلاد حول كيفية مواجهة الصين للغرب. وفي عام ١٩١٩ قام مجموعة من الطلاب باعتراض شديد اللهجة حول ضعف موقف الصين وتهاونها في التعامل مع معاهدة فرساي، مما أدى إلى اندلاع حركة الرابع من مايو، الأمر الذي أدى لنمو الشعور الوطني بضرورة الرجوع للنظام الجمهوري الدستوري.

وقد استمدت الجمهورية الصينية الأمور التنظيمية للحكم من الاشتراكية الثورية. وبعد قيام الثورة الروسية عام ١٩١٧ حققت الماركسية انتشارا واسعا في البلاد وقام كلا من لي داجاو وشين دوشوي بنشر الحركة الماركسية – اللينينية في البلاد.

وبعد وفاة "صن يات سين" في مارس من عام ١٩٢٥ أصبح "شيانغ كاي شيك" زعيما للكومينتانج. وبعد تزعمه للحزب قام شيانغ بحملة عسكرية ناجحة على أباطرة الحرب في شمال البلاد بمعاونة الاتحاد السوفيتي فيما بين عامي ١٩٢٦ و١٩٢٧ استطاع خلالها توحيد الصين مجددا تحت راية الكومينتانج. وخلال تلك الحملة ومنذ اللحظات الأولى للإعداد لها، قام الخبراء السوفيت بتدريب العناصر العسكرية الصينية وتوفير الدعاية والتعبئة العامة والسلاح من أجل نجاحها، إلا أن شيانغ لم يحفظ الجميل للسوفيت وقام بطرد الخبراء فور إحكام قبضته على زمام الأمور وأقدم على طرد العناصر الشيوعية واليسارية من الكومينتانج، مما ألقى البلاد في أتون الحرب الأهلية. وقام شيانغ بإجبار الشيوعيين على التراجع إلى داخل البلاد في محاولة منه للقضاء عليهم وقام بتوطيد دعائم جمهوريته بإقامة حكومة وطنية في نانجينغ عام١٩٢٧

وقد حاولت حكومة شيانغ النهوض بالبلاد في شتى المجالات فقامت بإنشاء

الأكاديمية الصينية للعلوم، وأنشأت بنك الصين والعديد من المشروعات التنموية الأخرى، ولم يعكر من صفو استقرار الأوضاع الداخلية للبلاد سوى الغزو الياباني لمنشوريا عام ١٩٣١ ثم اندلاع الحرب الصينية اليابانية الثانية كجزء من معارك الحرب العالمية الثانية في الفترة ما بين عامي ١٩٣٧ و١٩٤٥، وقامت الحكومة الصينية بالانسحاب ونقل مقرها من نانجينغ إلى تشونغتشينغ، وفي عام ١٩٤٥ قامت القوات اليابانية الموجودة بالأراضي الصينية بالاستسلام غير المشروط للقوات الصينية وأصبحت جمهورية الصين (تحت اسم الصين) عضوا مؤسسا لهيئة الأمم المتحدة كما عادت الحكومة الصينية إلى مقرها السابق بنانجينغ.

وفي سنة ١٩٤٩ اندلعت الحرب الأهلية والاشتباكات المسلحة مجددا بين الحكومة الصينية والميليشيات العسكرية الشيوعية بصورة أكثر ضراوة عن سابقاتها وظهر الشيوعيون أكثر خبرة وأمهر تكتيكيا. ومع بشائر العقد الخامس من القرن العشرين كانت جمهورية الصين قد فقدت سيطرتها على بر الصين الرئيسي وهينان مما دفع شيانغ كاي شيك وأفراد حكومته إلى الفرار من نانجينغ إلى تايوان وإعلان تايبيه عاصمة مؤقتة للبلاد، وقام شيانغ بنقل احتياطيات جمهورية الصين من الذهب معه إلى تايوان كما تبعه قرابة مليونيّ لاجئ لينضموا إلى ٦ مليون آخرىين من سكان تايوان. وفي هذه الأثناء قام ماو تسي تونغ بإعلان قيام جمهورية الصين الشعبية على أراضي بر الصين الرئيسي وأعلن نفسه رئيسا للبلاد.

وقد انتهت العمليات القتالية الرئيسية في الحرب الأهلية الصينية في عام ١٩٤٩ حيث سيطر الحزب الشيوعي الصيني على البر الرئيسي للصين وتراجع حزب الكومينتانغ إلى تايوان. في ١ أكتوبر ١٩٤٩ أعلن ماو تسي تونغ جمهورية الصين الشعبية. وأطلق على البلاد أيضًا اسم "الصين الشيوعية" أو "الصين الحمراء".

وفي عام ١٩٦٦، أطلق ماو وحلفاؤه الثورة الثقافية، والتي استمرت حتى وفاة

ماو بعد عقد من الزمان، أدت الثورة الثقافية بدافع الصراع على السلطة داخل الحزب والخوف من الاتحاد السوفيتي إلى حدوث اضطراب كبير في المجتمع الصيني، في عام ١٩٧٢ وفي ذروة الانقسام بين الصين والاتحاد السوفيتي التقى كل من ماو وتشو أن لاي بريتشارد نيكسون في بكين لإقامة علاقات دبلوماسية مع الولايات المتحدة. وتم على اثر هذه ألمقابله قبول جمهورية الصين الشعبية لدى الأمم المتحدة بدلًا من جمهورية الصين للحصول على عضوية الصين في الأمم المتحدة والعضوية الدائمة في مجلس الأمنفي نفس العام.

وبعد وفاة ماو عام ١٩٧٦ وإلقاء القبض على عصابة الأربعة المسئولة عن تجاوزات الثورة الثقافية، انتزع دنغ شياو بينغ السلطة بسرعة من خليفة ماو، هوا جيو فينج، وعلى الرغم من أنه لم يصبح رئيسا للحزب أو الدولة شخصيًا، إلا أن دنغ كان في الواقع القائد الأعلى للصين في ذلك الوقت، وقاد البلاد لإصلاحات اقتصادية هائلة. خفف الحزب الشيوعي في وقت لاحق الرقابة الحكومية على حياة المواطنين الشخصية، كما منحت الأراضي للعديد من المزارعين في عقود استئجار، مما رفع بشكل كبير من الإنتاج الزراعي، وشهد هذا التحول في الأحداث مرور الصين في مرحلة انتقالية من الاقتصاد المخطط إلى اقتصاد مختلط مع بيئة سوق مفتوحة على نحو متزايد، وهو نظام يطلق عليه من قبل البعض "اشتراكية السوق" أو رسميًا من قبل الحزب الشيوعي الصيني "الاشتراكية ذات الخصائص الصينية". وقد اعتمد الدستور الحالي لجمهورية الصين الشعبية في ٤ ديسمبر ١٩٨٢.

في عام ١٩٨٩، ساهمت وفاة هو ياو بانغ المؤيد للإصلاح في إثارة احتجاجات ميدان تيانانمين، والتي طالب خلالها الطلاب وغيرهم لعدة أشهر بمزيد من الحقوق الديمقراطية وحرية التعبير، ومع ذلك تم وضع نهاية للاحتجاجات في ٤ يونيو عندما قامت قوات وعربات جيش التحرير الشعبي الصيني بدخول الساحة عنوة

مما أسفر عن سقوط العديد من الضحايا.

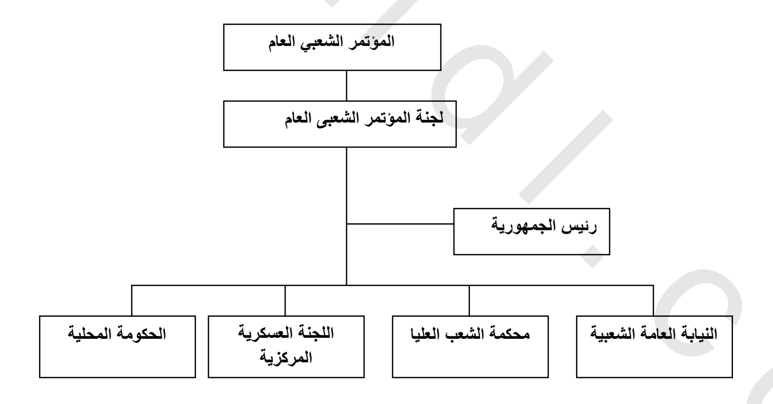
وقاد الرئيس "جيانغ زيمين" و"تشو رونغ جي" رئيس مجلس الدولة، وكلاهما رؤساء سابقون لبلدية شنغهاي، قادا جمهورية الصين الشعبية في مرحلة ما بعد "تيانانمن" في تسعينات القرن العشرين، تحت إدارة "جيانغ وتشو" التي دامت عقدًا من الزمان، استطاع فيها اقتصاد الصين انتشال ما يقدر بنحو ١٥٠ مليون من الفلاحين من براثن الفقر وحافظ الناتج المحلي الإجمالي على متوسط نمو سنوي بنسبة ١١,٢٪وبعد ذلك انضمت الصين رسميًا إلى منظمة التجارة العالمية في عام ٢٠٠١.

وعلى الرغم من أن جمهورية الصين الشعبية تحتاج النمو الاقتصادي لتحفيز التنمية، فإن لدى الحكومة ما يدعوها للقلق من أن النمو الاقتصادي السريع قد أثر سلبًا على موارد البلاد والبيئة، وهنالك مصدر آخر للقلق هو أن بعض قطاعات المجتمع لا تستفيد بالقدر الكافي من التنمية الاقتصادية في جمهورية الصين الشعبية، ونتيجة لذلك، وفي إطار حكم الرئيس الحالي هو جين تاو ورئيس مجلس الدولة ون جيا باو بدأت جمهورية الصين الشعبية سياسات لمعالجة هذه القضايا عبر التوزيع العادل للموارد ولكن النتيجة غير مرئية حاليًا. هجّر أكثر من ٤٠ مليون من مزارعهم لأغراض التنمية الاقتصادية مما ساهم في قيام ٨٧٠٠٠ مظاهرة وأعمال شغب في جميع أنحاء الصين في عام ٢٠٠٥ بما أن أغلب سكان جمهورية الصين الشعبية يتركزون في المراكز الحضرية الرئيسية فإن مستويات المعيشة شهدت تحسينات كبيرة للغاية والحريات لا تزال في توسع لكن الضوابط السياسية لا تزال ضيقة ولا تزال المناطق الريفية تعاني من الفقر.

٩. الخصائص السياسية للصين

سياسة جمهورية الصين الشعبية تجري في إطار من جمهورية اشتراكية يحكمها الحزب الواحد، حيث ينص دستور البلاد على أن القيادة ترجع للحزب

الشيوعي. وتمارس سلطة الدولة في جمهورية الصين الشعبية من خلال الحزب الشيوعي الصيني، والحكومة الشعبية المركزية ونظيراتها الإقليمية والمحلية. في إطار نظام القيادة المزدوجة: كل مكتب محلي يخضع لسلطة هو نظريا مساوٍ لزعيم محلي وزعيم المكتب المقابل، أو وزارة على المستوى الأعلى من الأول. وينتخب الشعب أعضاء المؤتمر على مستوى المحافظة من قبل الناخبين. هذه المقاطعات على مستوى المؤتمرات الشعبية لديها مسؤولية الإشراف على الحكومة المحلية، وانتخاب أعضاء المقاطعة (أو البلدية في حالة البلديات مستقلة). ينتخب مؤتمر شعب المقاطعة بدوره أعضاء المؤتمر الشعبي الوطني الذي يجتمع كل سنة في مارس في بكين. حكم لجنة الحزب الشيوعي في كل مستوى يلعب دورا كبيرا في اختيار المرشحين المناسبين للانتخاب لعضوية مجالس الشيوخ المحلية وإلى أعلى المستويات.



وتحافظ الصين على علاقات دبلوماسية مع أغلب الدول الكبرى في العالم، وتعتبر السويد أول دولة غربية تقيم علاقات دبلوماسية مع جمهورية الصين الشعبية في ٩ مايو سنة ١٩٥٠م، وفي عام١٩٧١م تم استبدال تسمية جمهورية الصين بتسمية جمهورية الصين الشعبية باعتبارها الممثل الوحيد للصين في

منظمة الأمم المتحدة وإحدى الأعضاء الخمسة الدائمين في مجلس أمن الأمم المتحدة، كانت جمهورية الصين الشعبية أيضا في السابق عضوا وقائدا في حركة عدم الانحياز، وما زالت تعتبر نفسها بمثابة محامي دفاع عن الدول النامية.

في حين أن الضوابط الاقتصادية والاجتماعية خففت بشكل كبير في الصين، ولكن لا تزال الحرية السياسية مقيدة بإحكام، وينص دستور الصين الشعبية على أن الحقوق الأساسية للمواطنين تضم: حرية الرأي، حرية الصحافة والحق في المحاكمة العادلة، حرية الدين، حق الانتخاب، وحقوق الملكية، وعلى أي حال هذه القوانين لم يكن لها تأثير يذكر في منع الجرائم في الدولة.

وفي عام ٢٠٠٥، صنفت منظمة مراسلون بلا حدود جمهورية الصين الشعبية في المرتبة ١٥٩ (من أصل ١٦٩ دولة) في المؤشر السنوي العالمي لحرية الصحافة، وقمعت الحكومة المظاهرات المنظمات وأصحاب المعتقدات التي تشكل تهديدًا محتملًا للاستقرار الاجتماعي وسيطرة الدولة، كما كانت الحالة في مظاهرات ساحة تيانانمن في عام ١٩٨٩. ويذكر أن الحزب الشيوعي قد حقق نجاحًا مزدوجا في التحكم في المعلومات من خلال نظام وسائل إعلام قوي يواجه قوة كبيرة للسوق، وازدياد نسبة السكان المتعلمين، والتغير الثقافي جعل الصين أكثر انفتاحًا، خاصة في مجال القضايا البيئية.

وانتقدت عدّة حكومات أجنبية وبعض المنظمات غير الحكومية لجان المقاومة الشعبية، وذلك بسبب ما يزعم على نطاق واسع، بأن انتهاكات هذه اللجان للحقوق تشمل نظام الاعتقال لفترات طويلة دون المحاكمة، الإجبار على الاعتراف باستخدام طرق غير مشروعة، التعذيب، سوء معاملة السجناء، تقييد حرية التعبير، وغير ذلك من الأمور. حتى وصل الأمر إلى إعدام عدد كبير من الأشخاص، أكثر من أي دولة أخرى، وبنسبة ٧٢ بالمائة من إعدامات العالم في سنة ٢٠٠٩.

وقد استجابت حكومة جمهورية الصين الشعبية من خلال تأكيدها على أن مفهوم حقوق الإنسان ينبغي أن يأخذ في الاعتبار مستوى البلاد الحالي من التنمية الاقتصادية وإن ما يُطبق في الدول المتقدمة لا يمكن القول بإمكانية تطبيقه في الدول الفقير،ة وأفادت الحكومة أن التقدم الذي حققته البلاد في رفع مستوى المعيشة ومحو الأمية وزيادة نسبة متوسط العمر المتوقع خلال العقود الثلاثة الأخيرة يُعتبر خطوة كبيرة نحو الأمام في مجال حقوق الإنسان. توجهت الجهود في العقود الماضية نحو الحماية من الكوارث الطبيعية القاتلة والعمل على تفاديها بقدر الإمكان، مثل فيضانات نهر اليانغتسي الدائمة والحوادث المتعلقة بالعمل التي وصفت أيضا في الصين كتقدم في مجال حقوق الإنسان بالنسبة إلى بلد تُعاني نسبة كبيرة من سكانه من الفقر.

وتسيطر جمهورية الصين الشعبية سيطرة إدارية فعلية على ٢٢ مقاطعة، وهي تنظر إلى تايوان باعتبارها المقاطعة الثالثة والعشرين، على الرغم من أن الأخيرة تعتبر دولة بحد ذاتها، وهناك أيضًا خمس مناطق ذاتية الحكم، في كل منها أقلية بارزة؛ وهناك أيضًا أربع بلديات، واثنتان من المناطق الإدارية الخاصة التي تتمتع بقدر من الحكم الذاتي، المقاطعات الاثنتان والعشرون والخمس مناطق ذاتية الحكم والبلديات الأربع يشار إليها مجتمعة باسم "«بر الصين الرئيسي" وهو التعبير الذي يستبعد عادة هونغ كونغ وماكاو.

تعترف جمهورية الصين الشعبية رسميًا بستة وخمسين مجموعة عرقية، أكبرها هي عرقية هان الصينية والذين يشكلون حوالي ٩١,٩٪ من مجموع السكان. الأقليات العرقية الكبيرة تشمل قومية تشوانغ (١٦مليونًا) والمانشو (١٠ مليون) وهوي (٩مليون) ومياو (٨ مليون) والإيغور (٧مليون) والبي (٧ مليون) وتوجيا (٥,٧٥ مليون) والمغول (٥ ملايين) والتبتيين (٥مليون) وبواي (٣ مليون) والكوريين (٢ مليون).

وخلال العقد الماضي اتسعت المدن الصينية بمعدل ١٠٪ سنويًا. كما ارتفع معدل تمدن البلاد من ١٧,٤٪ إلى ٤١,٨٪ بين عامي ١٩٧٨ و٢٠٠٥ على نطاق لم يسبق له مثيل في تاريخ البشرية، ما بين ١٥٠ و٢٠٠ مليون عامل يعمل بدوام جزئي في المدن الرئيسية ويعودون إلى الريف بشكل دوري مع ما يجنون.

ويوجد اليوم في جمهورية الصين الشعبية اثنتا عشرة من المدن الكبرى يبلغ تعداد سكانها مليونًا أو أكثر، بما في ذلك ثلاث مدن عالمية هي بكين وهونغ كونغ وشنغهاي. تلعب المدن الرئيسية في الصين دورًا أساسيًا في الهوية الوطنية والإقليمية والثقافة والاقتصاد.

وفيما يلي تعداد للسكان داخل الحدود الإدارية للمدن عام ٢٠٠٨؛ عند احتساب كامل تعداد سكان المنطقة يلاحظ ترتيب مختلف (حيث يشمل سكان الضواحي والمناطق الريفية)، حيث إن العدد كبير، العائدون من العمال المهاجرين جعل من التعداد في المناطق الحضرية أمرًا صعبًا؛ والأرقام الواردة أدناه لا تشمل السكان المتنقلين بل المقيمين فقط على المدى الطويل.

وقد أبدت الحكومات المتعاقبة قلقها للغاية بشأن النمو السكاني، وحاولت بالفعل تنفيذ سياسة صارمة لتنظيم الأسرة بنتائج متباينة، وهذه السياسة هي ما يُعرف باسم سياسة الطفل الواحد لكل أسرة، مع وجود استثناءات للأقليات العرقية، وبعض المرونة في المناطق الريفية. وكانت الصين تهدف إلى تحقيق الاستقرار في النمو السكاني مع بداية القرن الحادي والعشرين، وأن تبقي على ذلك الاستقرار، إلا أن بعض التوقعات تقول بأن عدد السكان سيتراوح بين ١,٤ و١,٦ مليار شخص بحلول عام ٢٠٢٥. بالتالي فقد أشار وزير الدولة لتنظيم الأسرة أن الصين ستحافظ على سياسة الطفل الواحد حتى عام ٢٠٢٠ على الأقل.

وقوبلت هذه السياسة بالرفض، ولا سيما في المناطق الريفية بسبب الحاجة

إلى اليد العاملة الزراعية والتفضيل التقليدي للذكور (لكونهم الورثة اللاحقين)، أما الأسر التي ترفض هذه السياسة فتقلب الحقائق أثناء الإحصاء، وتعارض سياسة الحكومة الرسمية في التعقيم أو الإجهاض القسريين، لكن المسئولين المحليين وخوفًا من العقوبات عليهم في حال عدم كبح جماح النمو السكاني، ظهرت ادعاءات بلجوئهم إلى الإجهاض القسري أو التعقيم أو التلاعب في أرقام التعداد.

وبسبب تراجع مصداقية الإحصاءات السكانية منذ بدء تنظيم الأسرة في جمهورية الصين الشعبية في أواخر سبعينات القرن العشرين، يصعب حاليًا تقييم مدى فعالية هذه السياسة. إلا أن تقديرات خبراء الديموغرافيا الصينيين تشير أن متوسط عدد الأطفال للمرأة الصينية يقع بين ١,٥ و٢,٠، تشعر الحكومة بقلق خاص من حيث الاختلال الكبير في نسبة الجنس عند الولادة، على ما يبدو نتيجة لمزيج من التفضيل التقليدي للذكور وضغط تخطيط الأسرة، مما أدى إلى فرض حظر على استخدام أجهزة الموجات فوق الصوتية، لغرض منع الإجهاض بسبب جنس الجنين.

وثمة عامل آخر، وهو عدم التبليغ عن الأطفال الإناث للتحايل على القانون، وبناء على تقرير عام ٢٠٠٥ للجنة تخطيط الأسرة وتعداد السكان الوطني في الصين، كان هناك ١١٨,٦ فتى لكل ١٠٠ فتاة بين المواليد، وفي بعض المناطق الريفية قد تكون نسبة الفتيان مقابل الفتيات هي ١٠٠ مقابل ١٣٠، بما أن هذا النهج من اختلال التوازن بين الجنسين في تزايد فإن الخبراء يحذرون من تزايد عدم الاستقرار الاجتماعي.

وتمتلك الصين أسلحة نووية وأنظمة تسليح لهذه الأسلحة، ولهذا تعتبر قوة عسكرية إقليمية كبرى، وقوة عسكرية عظمى صاعدة. والصين هي الدولة الوحيدة الدائمة العضوية في مجلس الأمن التي تمتلك قدرة محدودة في مجال قذف القوة

العسكرية، ولهذا تعمل الصين على إقامة علاقات عسكرية خارجية.

وفي ظل وجود ٢,٥ مليون جندي في الخدمة، فإن جيش التحرير الشعبي الصيني هو الأضخم في العالم. يتكون الجيش الصيني من القوات البرية، والقوات البحرية، والقوات الجوية، وقوة نووية إستراتيجية. الميزانية الرسمية المعلنة لجيش جمهورية الصين الشعبية للعام ٢٠٠٩ كانت ٧٧,٨ مليار دولار أمريكي، إلا أن الولايات المتحدة تقول إن الصين لا تنشر الإنفاق العسكري الحقيقي لها. وتقدر وكالة الاستخبارات الدفاعية أن ميزانية الصين العسكرية لعام ٢٠٠٨ كانت ما بين ١٠٥ إلى ١٥٠ مليار دولار.

وعملت جمهورية الصين الشعبية على تحديث جيشها، فعملت على شراء طائرات سوخوي-٣٠ عالية التقنية من روسيا، كما أنتجت مقاتلاتها الحديثة الخاصة بها، بالأخص تشينغدو j-١٠، وشينيانج j-١١. بالإضافة إلى ذلك، امتلكت الصين وطورت أنظمة صواريخ أرض-جو أس - ٣٠٠ الروسية، والتي تعتبر من بين أفضل أنظمة اعتراض الطائرات في العالم. قامت روسيا بتطوير جيل جديد من هذه الصواريخ هو أس - ٤٠٠ ترايمف، وهناك تقارير تفيد بأن الصين خصصت ٥٠٠ مليون دولار لإصدارة مخفضة السعر من هذا النظام، كما تم تحديث القوات المدرعة وقوات الرد السريع التابعة لجمهورية الصين الشعبية بأجهزة إلكترونية معززة وأجهزة تهديف، كما تركزت الجهود على بناء قوات بحرية تتمتع بإمكانية المياه الزرقاء، وهناك القليل من المعلومات المتوفرة حول دوافع تحديث القوات المسلحة في جمهورية الصين الشعبية.

١٠. الخصائص الاقتصادية للصين

منذ إدخال إصلاحات اقتصادية قائمة على نظام السوق في عام ١٩٧٨ أصبحت الصين أسرع اقتصاديات العالم نموًا، حيث أصبحت أكبر دولة مصدرة

في العالم وثاني أكبر مستورد للبضائع، حيث يعد الاقتصاد الصيني ثاني أكبر اقتصاد في العالم، من حيث الناتج المحلي الإجمالي الاسمي وتعادل القوة الشرائية والصين عضو دائم في مجلس الأمن للأمم المتحدة. كما أنها أيضًا عضو في منظمات متعددة الأطراف بما في ذلك منظمة التجارة العالمية والإيبك وبريك ومنظمة شانغهاي للتعاون ومجموعة العشرين، وتمتلك الصين ترسانة نووية معترف بها وجيشها هو الأكبر في العالم في الخدمة مع ثاني أكبر ميزانية دفاع، كما وصفت الصين كقوة عظمى محتملة من جانب عدد من الأكاديميين والمحللين العسكريين والمحللين الاقتصاديين والسياسة العامة.

منذ تأسيس الصين عام ١٩٤٩م وحتى أواخر عام ١٩٧٨م، بني اقتصاد جمهورية الصين الشعبية على النموذج السوفيتي من الاقتصاد المخطط المركزي، لم تكن هناك شركات خاصة، وانعدمت الرأسمالية، وقام "ماو تسي تونغ" بدفع البلاد نحو مجتمع حديث شيوعي صناعي من خلال القفزة العظمى للأمام، وبعد وفاة "ماو" وانتهاء الثورة الثقافية بدأ "دينج شياو بينج" والقيادة الصينية الجديدة بإصلاحات في الاقتصاد والانتقال إلى اقتصاد مختلط موجه نحو السوق تحت حكم الحزب الواحد. يتميز اقتصاد الصين بكونه اقتصاد سوق قائم على الملكية الخاصة، وانحلت السياسة الزراعية التجميعية وتمت خصخصة الأراضي الزراعية لزيادة الإنتاجية.

مع الإصلاح الاقتصادي الصيني، وجد عشرات ملايين الريفيين الذين هاجروا إلى المدن أنهم يعاملون كمواطنين من الدرجة الثانية، وذلك من خلال النظام الصيني لتسجيل الأسر الذي يتحكم بفوائد الدولة ويدعى "الهوكو". ويعتبر نظام حقوق الملكية ضعيف، حيث إن نظام الامتلاك يخوّل الدولة أن تستولي على الأراضي في سبيل تحقيق الصالح العام، على الرغم من أن ذلك يظلم الفلاحين، ففي عاميّ ٢٠٠٣/٢٠٠٤م كان الفلاح يدفع ٣ أضعاف الضرائب بالرغم أن راتبه

يساوي سدس ذلك في متوسط المقيم المدني، ومنذ ذلك الحين خفضت الحكومة مجموعة من الضرائب الريفية وقامت بإلغاء بعضها الآخر، ورفعت من معدّل الخدمات الاجتماعية في الريف.

وأقيمت مجموعة واسعة من المؤسسات الصغيرة؛ في حين خففت الحكومة من الرقابة على الأسعار وشجعت الاستثمار الأجنبي، وركزت على التجارة الخارجية بوصفها وسيلة رئيسية للنمو، الأمر الذي أدى إلى إنشاء مناطق اقتصادية خاصة أولا في شينتشين (بالقرب من هونغ كونغ)، ثم في غيرها من المدن الصينية، بالإضافة إلى إعادة هيكلة الشركات غير الكفء المملوكة للدولة من خلال إدخال النظام الغربي في الإدارة.

ويرجع النمو السريع في الاقتصاد والصناعة في الصين الشعبية إلى السياسة التي اتبعها "دينج شياو بينج"، حيث بدأ في أواخر السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي في إرسال البعثات إلى البلاد الغربية لتعلم الهندسة والاقتصاد وطرق الإدارة الحديثة بغرض التطوير الاقتصادي في البلاد، واعتمد على هؤلاء الذين يسمون"تقنوقراطيون" في حل مشاكل الصين الشعبية والتطور بها وتشغيل الصينيين، فكان التقنقراطيون خير نخبة يعتمد عليها في حل المشاكل في الصناعة والتطوير العملي والانتقال من مجتمع زراعي بحت إلى مجتمع صناعي.

وبعد عام ١٩٨٥ المجلس المركزي – وهو أعلى مجلس نابع من الحزب الشيوعي – يغلب فيه التقنقراطيون عن غيرهم من النواب، وأصبحت المجموعة الحاكمة معظمها من التقنقراطيين، فالمجموعة الحاكمة في الصين هم حاليا من أكثر السياسيين على مستوى العالم النابغون في العلوم الهندسية والاقتصادية والإدارة، وتلقوا تعليمهم كان بصفة أساسيه في العالم الغربي، ولا يزالون يرسلون البعثات إلى أفضل كليات الاقتصاد والعلوم والهندسة في بريطانيا، والولايات

المتحدة الأمريكية لاكتساب المعرفة وإدخالها إلى الصين الشعبية.

ومنذ التحرير الاقتصادي عام ١٩٧٨ نما اقتصاد جمهورية الصين الشعبية المعتمد على الاستثمار والتصدير، ٧٠ مرة، وسجلت الصين أعلى نمو اقتصادي في العالم. يحتل الاقتصاد الصيني حاليًا المرتبة الثانية عالميًا من حيث الناتج المحلي الإجمالي الاسمي عند ٣٤,٠٦ ترليون يوان أو ٤,٩٩ ترليون دولار أمريكي على الرغم من أن نصيب الفرد من الدخل لا يزال منخفضًا عند ٣,٧٠٠$ ويضع جمهورية الصين الشعبية قريبًا من المرتبة المائة بين بلدان العالم. ساهمت الصناعات الأولية والثانوية والثالثة بنسبة ١٠,٦٪ و٤٦,٨٪ و٤٢,٦٪ على التوالي في الاقتصاد الكلي في عام ٢٠٠٩. إذا أخذ تعادل القدرة الشرائية في الاعتبار، فإن اقتصاد جمهورية الصين الشعبية يحتل المرتبة الثانية بعد الولايات المتحدة عند ٨,٧٧$ تريليون أي تبلغ حصة الفرد الأمريكي ٦,٦٠٠$.

كما تحتل جمهورية الصين الشعبية المركز الرابع من حيث عدد السياح الوافدين إليها بنحو ٥٠,٩ مليون سائح دولي عام ٢٠٠٩، والصين عضو في منظمة التجارة العالمية، وإبيك وهي ثاني قوة تجارية في العالم خلف الولايات المتحدة، وتعتبر جمهورية الصين الشعبية أكبر ممتلك أجنبي للدين العام الأمريكي، إذ تستحوذ على ٨٠١,٥$ مليار من سندات الخزينة، وتصنف في المرتبة الثالثة من حيث حجم الاستثمار الأجنبي المباشر فيها، حيث جذبت ٩٢,٤$ مليار دولار في عام ٢٠٠٨ وحده، كما أنها تستثمر بصورة متزايدة في الخارج بمبلغ إجمالي قدره ٥٢,٢ مليار دولار في عام ٢٠٠٨ وحده لتصبح سادس أكبر مستثمر خارجي في العالم.

ويعود نجاح جمهورية الصين الشعبية أساسًا إلى التصنيع منخفض التكلفة. يعزى ذلك إلى اليد العاملة الرخيصة والبنية التحتية الجيدة ومستوى متوسط من

التكنولوجيا والمهارة الإنتاجية العالية نسبيًا والسياسات الحكومية المواتية.

ويتفاوت النمو الاقتصادي في البلاد عند المقارنة بين المناطق الجغرافية المختلفة والمناطق الريفية والحضرية. الفجوة في الدخل بين المناطق الحضرية والريفية آخذة في الاتساع مع معامل جيني قدره ٤٦,٩٪، كما تركز التطوير أيضًا في المناطق الساحلية الشرقية، بينما ترك ما تبقى من البلاد وراءها. للتصدي لهذا، شجعت الحكومة على تنمية المناطق الغربية شمال شرق ووسط الصين.

ويعتمد الاقتصاد أيضًا للغاية على الاستخدام للطاقة وبشكل غير فعال، حيث يستخدم ما بين ٢٠٪ و١٠٠٪ من الطاقة أكثر من بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في الكثير من العمليات الصناعية. بات الاقتصاد الصيني المستهلك الأكبر في العالم للطاقة، ولكنها تعتمد على الفحم لتزويد حوالي ٧٠٪ من احتياجاتها من الطاقة. أدى هذا الأمر، مع تراخي السياسات البيئية الحكومية، إلى تلوث هائل في المياه والهواء (تمتلك الصين ٢٠ من بين ٣٠ مدينة أكثر تلوثًا في العالم)، وبالتالي فإن الحكومة وعدت باستخدام المزيد من الطاقة المتجددة مع هدف الوصول إلى ١٠٪ من إجمالي الطاقة المستخدمة بحلول عام ٢٠١٠ و٣٠٪ بحلول عام ٢٠٥٠.

١١. الخصائص الثقافية للصين

تمثل اللغة القومية (هان (الصينية المنطوقة والمكتوبة اللغة الرسمية للبلاد، وهي تستخدم في كافة أنحائها، ومن حيث تعدادها تحتل هذه اللغة المرتبة الأولى في العالم، وتسمى محليًا "زونغ ون" رغم أن اللغة الصينية تشمل أكثر من ٣٠ ألف مقطع (أو رمز) إلا أنه وحسب إحصاء المقاطع الصينية المكتوبة في الكتب والصحف الحديثة في الوقت الحاضر، يشكل حوالي ٣٠٠٠ مقطع صيني ٩٩٪ من نسبة المقاطع الصينية المكتوبة المتكررة. ومن بين الخمسة وخمسين أقلية

قومية، فإن قوميتَي هوي والمانتشو تستخدمان اللغة الهانية، بينما تستخدم كل من القوميات الثلاثة وخمسون الأخرى لغتها الخاصة، ولإحدى وعشرين أقلية قومية لغتها المكتوبة. يتم تدريس اللغات القومية في المدارس والمناطق التي تسكنها هذه الأقليات.

وفي الصين القارية، تسمح الحكومة بدرجة محدودة من الحرية الدينية، لكن التسامح الرسمي يشمل فقط المؤسسات الدينية التي وافقت عليها الدولة دون دور العبادة غير الرسمية مثل المنازل الكنيسيّة. تفتقر الإحصاءات إلى عدد دقيق للمنتسبين الدينيين، ولكن هناك توافق عام في الآراء على أن الأديان وجدت طريقها من جديد إلى المجتمع على مدى السنوات الماضية.

وعلى الرغم من نتائج استطلاعات الرأي المختلفة، فإن الجميع يتفقون على أن الأديان التقليدية مثل البوذية والطاوية والديانات الصينية الشعبية هي المعتقدات السائدة، وفقًا لعدد من المصادر، فإن عدد معتنقي البوذية في الصين يتراوح بين ٦٦٠ مليون شخص تقريبًا، أي ٥٠٪ من الشعب، ومليار شخص أي ٨٠٪، في حين تشكل الطاوية ٣٠٪ أي ٤٠٠ مليون شخص، ولكن بسبب إمكانية أن يعتنق الشخص الواحد اثنين أو أكثر من هذه المعتقدات التقليدية في وقت واحد وصعوبة التمييز الواضح بين البوذية والطاوية والديانات الصينية الشعبية، فذلك يجعل اتباع الأديان أكبر من تعداد السكان الحقيقي، بالإضافة إلى ذلك فإن اتباع البوذية والطاوية لا يعتبر بالضرورة دينيًا من جانب أتباع الفلسفات من حيث المبدأ، حيث إنهم يتجنبون النواحي اللاهوتية.

وقد وصلت المسيحية الصين خلال عهد سلالة تانغ في القرن السابع مع وصول المسيحية النسطورية في عام ٦٣٥ م. أعقب ذلك المبشرون الفرنسيسكان في القرن الثالث عشر، واليسوعيون في القرن السادس عشر وأخيرًا البروتستانت

في القرن التاسع عشر، وهي الفترة التي بدأت المسيحية تثبت موطئ قدم كبير لها في الصين. من بين الأقليات الدينية في الصين اعتبرت المسيحية الأسرع نموًا (وخاصة في المئتي سنة الماضية)، يتراوح تعداد المسيحيين اليوم تقريبًا بين ٤٠ مليون (٣٪ و٥٤ مليون (٤٪، وفقًا لاستطلاعات مستقلة، في حين تشير التقديرات الرسمية بوجود ١٦ مليون مسيحي فقط، بينما تشير بعض المصادر بوجود ما يصل إلى ١٣٠ مليون مسيحي في الصين.

وفي عام ١٩٨٦، حددت الصين هدفًا بعيد المدى بتوفير التعليم الأساسي الإلزامي لفترة تسع سنوات. بحلول عام ٢٠٠٧، كان هناك ٣٩٦,٥٦٧ مدرسة ابتدائية و٩٤,١١٦ مدرسة ثانوية و٢٢٣٦ مؤسسة تعليم عالي في جمهورية الصين الشعبية. في فبراير ٢٠٠٦، وسعت الحكومة هدفها من التعليم الأساسي بتوفير التعليم الأساسي المجاني تمامًا لتسع سنوات دراسية، بما في ذلك الكتب المدرسية ورسوم التسجيل. ولذلك فإن نظام التعليم الحالي في الصين من حيث التعليم الإلزامي والمجاني لجميع المواطنين الصينيين يتألف من المدارس الإبتدائية والمدارس المتوسطة والتي تستمر لمدة ٩ سنوات (سن ٦-١٥) وتقريبًا جميع الأطفال في المناطق الحضرية يكملون ٣ سنوات في المدرسة الثانوية.

واعتبارا من عام ٢٠٠٧، شمل محو الأمية ٩٣,٣٪ من السكان منهم فوق سن الخامسة عشر. أما معدل محو الأمية بين الشباب الصيني (سن ١٥-٢٤) فوصل إلى ٩٨,٩٪ (٩٩,٢٪ للذكور و٩٨,٥٪ للإناث) في عام ٢٠٠٠. في مارس من عام ٢٠٠٧ أعلنت الصين قرار جعل التعليم "أولوية إستراتيجية» وطنية، حيث ستتم مضاعفة الميزانية الوطنية المركزية للمنح الدراسية ثلاث مرات في سنتين، كما سيخصص مبلغ ٢٢٣,٥ مليار يوان (٢٨,٦٥ مليار دولار أمريكي) من التمويل الإضافي من الحكومة المركزية في الخمس سنوات المقبلة لتحسين التعليم

الإلزامي في المناطق الريفية.

ويحرص كثير من الآباء على تعليم أطفالهم وتذهب في كثير من الأحيان أجزاء كبيرة من دخل الأسرة على التعليم. الدروس الخصوصية والأنشطة الإبداعية، كما هو الحال مع اللغات الأجنبية أو الموسيقى تحظى بشعبية بين أسر الطبقة المتوسطة الذين يستطيعون تحمل تكاليفها، وتختلف نوعية الكليات والجامعات الصينية اختلافًا كبيرًا في جميع أنحاء البلاد، والجامعات التي تتصدر القائمة في برنامج الصين الرئيسي هي:

- جامعة نانجينغ (نانجينج)
- جامعة العلوم والتكنولوجيا في الصين (هيفي)
- جامعة تشجيانغ (هانغتشو)
- جامعة ووهان (ووهان)
- قوانغتشو: جامعة صن يات صن (و تعرف أيضا باسم جامعة تشونغشان)
- بكين: جامعة بكين وجامعة تشينغهوا وجامعة رنمين الصينية وجامعة بكين للمعلمين.
- شنغهاي: جامعة فودان وجامعة شنغهاي جياو تونغ وجامعة تونغجي وجامعة شرق الصين للمعلمين.
- هاربين : معهد هاربين للتكنولوجيا
- تيانجين : جامعة نانكاي وجامعة تيانجين
- جامعة شيان جياوتونغ (شيان)

وبعد انفصال الصين عن الاتحاد السوفيتي، بدأت الصين بتطوير أسلحة نووية خاصة بها، وقامت بتفجير أول سلاح نووي بنجاح في عام ١٩٦٤ في لوب

نور. بينما كان إطلاق برنامج القمر الصناعي نتيجة طبيعية لهذا الأمر، والذي بلغ ذروته في العام ١٩٧٠ مع إطلاق "دونغ فانغ هونغ" الأول، أول قمر صناعي صيني. وهذا ما جعل من جمهورية الصين الشعبية خامس أمة تطلق قمرًا صناعيًا بشكل مستقل.

في عام ١٩٩٢، تم الترخيص لرحلة شنتشو الفضائية المأهولة، وبعد أربعة اختبارات غير مأهولة أطلقت شنتشو ٥ في ١٥ أكتوبر سنة ٢٠٠٣، وذلك باستخدام مركبة إطلاق لونج مارش ٢إف وحاملة رائد الفضاء الصيني يانغ لي وي، مما يجعل من جمهورية الصين الشعبية ثالث دولة ترسل رحلة مأهولة بالإنسان إلى الفضاء من خلال مساعيها الخاصة. وأرسلت الصين ثاني مهمة مأهولة لها مع طاقم من اثنين، تحت اسم "شنتشو ٦" في شهر أكتوبر من عام ٢٠٠٥.

وتمتلك الصين ثاني أكبر ميزانية للبحوث والتنمية في العالم، ومن المتوقع أنها استثمرت أكثر من ١٣٦ مليار دولار في عام ٢٠٠٦ أي بزيادة أكثر من ٢٠٪ عن عام ٢٠٠٥، وتواصل الحكومة الصينية التركيز الشديد على البحث والتطوير من خلال خلق المزيد من الوعي العام للإبداع والابتكار وإصلاح النظم المالية والضريبية لتشجيع النمو في الصناعات المتطورة.

وفي عام ٢٠٠٦، دعا الرئيس الصيني هو جين تاوا الصين لتحقيق الانتقال من اقتصاد قائم على التصنيع وحسب، إلى اقتصاد يقوم على الابتكار، ووافق مجلس النواب الوطني على زيادات كبيرة في تمويل البحوث. ومن أهم المجالات التي تقدمت فيها الصين علميا أبحاث الخلايا الجذعية والعلاج الجيني، والتي يراها البعض في العالم الغربي محط جدل، فإنها تواجه الحد الأدنى من العقبات في الصين. يوجد في الصين نحو ٩٢٦,٠٠٠ من الباحثين، تسبقها فقط الولايات المتحدة بنحو ١,٣ مليون.

وفي عام ٢٠٠٧ نجحت جمهورية الصين الشعبية في إرسال مركبة الفضاء تشانغ (تيمنًا بآلهة القمر الصينية القديمة) إلى مدار القمر لاستكشافه كجزء من البرنامج الصيني لاستكشاف القمر، وتخطط الصين لبناء محطة فضاء صينية في المستقبل القريب وتحقيق هبوط على سطح القمر برواد فضاء صينيين في العقد القادم وكذلك مهمة مأهولة إلى كوكب المريخ، وفي عام ٢٠٠٨ أرسلت الصين بنجاح سفينة الفضاء شنتشو ٧، مما جعلها ثالث دولة لديها القدرة على إجراء عملية سير في الفضاء.

وتعمل الصين حاليًا على تطوير برامجها الإلكترونية وأنصاف النواقل وصناعات الطاقة بما في ذلك مصادر الطاقة المتجددة مثل الطاقة المائية وطاقة الرياح والطاقة الشمسية، في محاولة للحد من التلوث الناجم عن محطات الطاقة التي تعمل بحرق الفحم، كانت الصين رائدة في نشر المفاعلات النووية بسرير الحصى والتي تعمل أكثر برودة وأكثر أمنًا ولها تطبيقات محتملة في اقتصاد الهيدروجين.

ويوجد في الصين أكبر عدد من مستخدمي الهاتف الخلوي في العالم، مع أكثر من ٧٠٠ مليون مستخدم في شهر يوليو من سنة ٢٠٠٩. كما لديها أكبر عدد من مستخدمي الإنترنت في العالم.

ثانيًا: السياسة القومية للتعليم في الصين:

تنظم القطاع التعليمي في الصين مجموعة من القواعد والقوانين التي تحدد الهيكل التعليمي والأدوار والمسئوليات لكل مستوى على حدة، هذا بالإضافة إلى أن الصين شهدت تحولا كبيرا إلى اللامركزية فيما يخص عملية صنع القرار والترتيبات المالية من الحكومة المركزية لمنظمات الحكومة المحلية والدُنيا. كما يتم إدارة التعليم الأساسي عمومًا في الريف (على سبيل المثال، الفرعية) والمستويات المحلية، مثلها مثل بعض أنماط التعليم المهني والبالغين، كما يتضمن

التعليم الثانوي العالي على التعليم الثانوي المهني؛ والذي تتم إدارتها على المستوى المحلي على نحوٍ متزايد، هذا وقد احتفظت الحكومة المركزية بدور الإرشاد والسياسة العامة، وبعيدًا عن وزارة التربية والتعليم، فلا زالت هناك مؤسسات للتعليم العالي تتم إدارتها من خلال وزارات الاختصاص، على سبيل المثال، وزير التمويل ووزير العدل، الخ.

ومن الجدير بالذكر أنه مع وصول الحزب الشيوعي للحكم، حظيت الصين في أعقاب ١٩٤٩ بدور سيادي في جميع قطاعات الحياة الوطنية، متضمنًا شؤون التعليم. هذا وقد حظي الحزب الشيوعي الصيني بحكم احتكاري على جمهورية الصين الشعبية، أدى «الكفاح الثنائي» بين حزب الراديكاليين والمعتدلين في الحزب الشيوعي الصيني أثناء معظم الفترة التي تلت ١٩٤٩ إلى تذبذبات في السياسات التنموية الوطنية والتعليم، كما تصارع أعضاء الحزب حول الأهداف والسبل البديلة للتنمية الوطنية. هذا وقد خدم النظام التعليمي كآلية فعالة للتنبيه للموضوعات التنموية الخاصة بالحزب بدلًا من المؤسسات المستقلة للتغيير الاجتماعي والمعلمين والآباء، وتم الشروع بسياسات تعليمية كبرى لحل الأزمات الدائمة بشأن الأدوار السياسية الأيدلوجية للتعليم مقابل الأدوار الاقتصادية للتعليم، والتعليم للكفاءة الاقتصادية مقابل التعليم للمساواة والعدالة الاجتماعية. وفي هذا الشأن ينعكس الدور المناسب للمثقفين في جمهورية الصين الشعبية والمجتمع الذي يُقدم ظاهريًا اهتمامات الطبقة الكادحة. ويعكس تحول السياسة في التعليم تحولًا في السلطة وتنمية المنظور بين فصائل الحزب، وتمدنا دراسات القضية لقضايا تعليمية محددة، رسم فعلي وكمي للروابط بين سياسة الحزب والسياقات التنموية الوطنية والتنمية التربوية.

وفي أعقاب فترة ١٩٤٩، سيطر الحزب الشيوعي الصيني على الدولة

والمجتمع المدني أيضًا، على الرغم أن علاقة السيطرة هذه قد بدأت تقل بشكلٍ ما في السنوات الأخيرة، أخذ قادة الحزب الشيوعي الصيني بادرة بسياسة لفصل قادة الحزب والدولة في المضمار الاقتصادي والتعليمي وبعض النواحي الأخرى، وقد نُودي لسياسة الإصلاح الاقتصادي لتقليل دور الدولة في الإنتاج الاقتصادي، وقد فقدت العقيدة الشيوعية التمساها في المتجمع المدني وظهرت المجموعات غير الحكومية على السطح، لتبدأ في تحدي هذا التطور، حيث إن الشعب الصيني أصبح أكثر تعلمًا وحيث إن وسائل الاتصالات أصبحت أكثر تنوعًا من ذي قبل، فقد تبدو السمة العامة للمجتمع المدني بأنه متعلم، ومما لا شك فيه أن مثل هذه التغيرات ستساهم في الطلب الشعبي من المجتمع المدني، والذي قد يؤدي إلى تغيرات عكسية في الدولة والحزب الشيوعي الصيني.

ويظهر ذلك جليا في تركيز الحزب الشيوعي الصيني على التنمية الاقتصادية والسياسات المزدوجة للإصلاح والانفتاح على الخارج لبعض الوقت، وليس فقط لأن هناك دعما جماهيريا لمثل هذه السياسات، بل سيكون هناك تقدم اقتصادي، والذي سيدعم انتداب شرعية الحزب الشيوعي الصيني ليحكم البلاد، بالإضافة إلى أن التنمية الاقتصادية ستخلق محفزات إضافية للإصلاح السياسي، وحينها يجب على الحزب الاستمرار في مواجهة تحدي مقابلة الطلب الجماهيري والاقتصادي للإصلاح السياسي والمحافظة على نسبة التقدم ودرجة الإصلاح السياسي لتأكيد قبضته على السلطة، ولا شك أن بعض التعرج في السياسة سيكون حتميًا. بالإضافة إلى التحدي الذي يواجه الحزب، يوجد الاقتصاد والعواقب الأخرى نتيجة انضمام الدولة للمجتمع التجاري الدولي، ويبدو أن هناك دورًا مُصغرًا للدولة في الإنتاج الاقتصادي والتطبيق الأوسع للتكنولوجيا وقنوات أخرى مفتوحة للاتصالات (بما في ذلك الإنترنت) بالإضافة إلى المجابهة بين كفاءة الاقتصاد

والمساواة الاجتماعية التي يجب أن يتم تسويتها، سوف يتولد من التفاوت الكبير بين فئات المجتمع اقتصاديًا واجتماعيًا مما يولد عدم استقرار سياسي، والذي قد يُهدد استمرار التقدم الاقتصادي. سوف يحتاج الحزب لمواجهة زيادة هذا التفاوت الاقتصادي والاجتماعي لضمان الاستقرار السياسي وبقائه و/ أو تحقيق مجتمع أكثر إنسانية وأكثر عدلا»، وتبدو التنمية بأشكالها المختلفة مجالا فسيحا للتنمية في قطاع التعليم.

ويذكر أن الحزب الشيوعي الصيني أظهر على مر السنوات قدرته على تبني التغيير، ويبدو أنه سيستمر في تنفيذ الإصلاحات الداخلية والخارجية ليحافظ على سلطته. وحيث يستمر الحزب الشيوعي الصيني في دفع «السوق الاشتراكي الاقتصادي مع سمات الصينيين، يجب عليه أيضًا مجابهة تحدي الاستجابة للطلب من المجتمع المدني للتغيير وممارسة السيطرة على الاتجاه وسرعة مثل هذا التغيير. تُعتبر علاقة السلطة بين الحزب الشيوعي الصيني والدولة والمجتمع المدني هامة لتحديد السياسة الصينية للتنمية القومية وللتعليم، وقد يكون للتعليم تأثير غير مباشر على المؤسسات والمنظمات التي تُشكل السياسة والتنمية في نظام التعليم.

وعلي جانب آخر، فقد انطلقت تغيرات السياق الاجتماعي الاقتصادي الرئيسي كجزء متكامل من إصلاح المنظومة التعليمية وإصلاح المنهج الدراسي في الصين بعد عام ١٩٩٦، وقد بدأ تغير غير مسبوق في عُمق واتساع منهج عقدٍ منذ تشكيل مجلس الشعب لجمهورية الصين الشعبية عام ١٩٤٩ على الرغم أنه كان هناك سبعة «إصلاحات» رئيسية في المنهج التعليمي في السنوات السابقة، ولكن لم يكن هناك أي إصلاح في المنهج التعليمي من قبل الحكومة في الصين مفتوحًا لبحث النتائج والتجارب العملية من المجتمع الدولي على الصعيد الأول، وقد كانت هناك مشاركة فعالة من قبل المجتمع المحلي، بما في ذلك المعلمين والطلاب والآباء

والقطاعات العلمية والتجارية على الصعيد الآخر، وقد بدأ الإصلاح في شكل استقصاء إحصائي نظمته وزارة التربية والتعليم للتعليم الأساسي خلال يوليو ١٩٩٦ ونهاية ١٩٩٧ بتطبيق نظام التعليم الإلزامي عام ١٩٩٢، والذي احتوي على أكثر من ١٦,٠٠٠ طالب وأكثر من ٢,٠٠٠ معلم وأماكن أساسية في تسع ولايات، بالإضافة إلى المكاتب القيادية في التعليم للمجلس الاستشاري الوطني، ويعتمد إصلاح المنهج أيضًا على الدراسات المقارنة للمجتمع الأكاديمي في تنمية المنهج التعليمي، ويعتمد أيضًا على خبرات واستراتيجيات الدول الأخرى مثل المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية وكندا وألمانيا واليابان وأستراليا وكوريا الجنوبية وتايلاند وروسيا والسويد وفنلندا ونيوزيلندا والهند والبرازيل ومصر في محاولة لاستيعاب فوائد جهود الإصلاح العالمية (على مستوى العالم) في تطوير المناهج التعليمية الأساسية.

ومن المتوقع أنه –وفي غضون سنوات قليلة قادمة– سيظل التعليم وكأنه «مسيَّرًا» للمؤسسات الاجتماعية بدلًا من كونهِ آلية مستقلة للتغيير الاجتماعي، وستعتمد درجة استقلاليته وجهًا لوجه مع الجمهورية الشعبية الصينية على امتداد الإصلاح السياسي وامتداد خصخصة التعليم، على الرغم أن التعليم سيظل أساس التنمية القومية المعتمدة على العلم والتكنولوجيا وميزة نسبية في الموارد البشرية، ويبدو أن سياسات التعليم تخاطب عددًا من الأسئلة التنموية الأساسية: ما هو تعريف المثقف الصيني في بيئة عالمية متزايدة تتسم بتغير تكنولوجي سريع؟ ما هو الجمع الأمثل بين المتداخلات في التعليم في القطاعات الأخرى يُمكن تنفيذه لمساعدة مجموعة كبيرة من السكان المُهمشين خارج الفقر؟ إلى أي مدى يُمكن للنظام التعليمي أن يُستخدم ليساهم في خلق مستوى اجتماعي مقبول في عدم المساواة الاجتماعية الاقتصادية؟ سوف تُحدد الإجابة على هذه الأسئلة: من

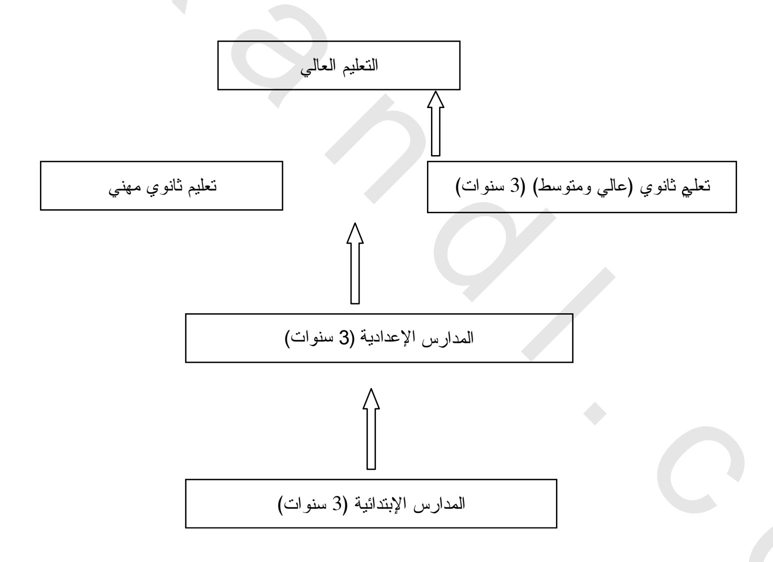
سيتعلم؟ وكيف سيتعلمون؟ ومحتويات التعليم!.

وتجدر الإشارة إلى أن وزارة التعليم المركزية قامت بصياغة سياسة لتطبيق متطور على مستوى المقاطعات والبلديات، كما صدق المجلس الرسمي في يناير ١٩٩٩ على خطة عمل لتقوية التعليم للقرن الحادي والعشرين، كما تتضمن السياسات والاستراتيجيات الرئيسية للحكومة بتضمين التعليم عام ٢٠١٥ كأحد العوامل المحركة للإصلاح والتنمية، هذا وتهدف الصين إلى إنشاء نظام تربوي كامل مستدام (بالإضافة إلى التشديد على تكنولوجيا التعليم/المعلومات)، الذي يستخدم جودة التعليم لتنمية الصين ورفع المستوى الثقافي للمجتمع الصيني بحلول القرن الحادي والعشرين، وسوف يتضمن هذا الأمر المزيد من عمليات التكامل، وخاصة عبر التقسيم المهني/الأكاديمي، أكثر مما هو عليه في الوقت الحاضر، كما سيتضمن إصلاح للمنهج التربوي وتحسين لجودة هيئة المعلمين، هذا بالإضافة إلى زيادة سُبل الوصول للتعليم العالي، كما أن الحكومة أعطت أولوية سياسية كبرى لزيادة الروابط بين التعليم العالي وسوق العمل وتطوير روابط قوية بين البحث والصناعة من خلال مخططات حاضنة وتنمية روابط التكنولوجيا والعلوم، هذا وتُعد هذه المبادرة من خلال ٢١١ مشروع قوية جدًا لتنمية مؤسسات البحث/وزارة التربية والتعليم لتتوافق المعايير الدولية، كما تجدر الإشارة إلى أن الصين تُخطط إلى اختبار التقنيات العتيقة واستخدام القمر الصناعي وتقنيات التعلم عن بُعد المرتكز على أجهزة الحاسوب لتعزيز سُبل الوصول للتعليم وتدريب المعلمين ودعم تقديم مداخل جديدة لتحريك المتعلمين وتشجيعًا على التفكير الإبداعي وحل المشاكل.

ومن الجدير بالذكر أن الديمقراطية التنموية والاحتكام إلى القانون أصبح كلا منهما مكملًا للآخر للأخذ بيد الصين إلى الأمام. وهناك درس هام مُستفاد من الفوضى في التعليم والاقتصاد أيضًا في الصين أثناء سنوات الثورة الثقافية

(١٩٦٦-١٩٧٦)، وهو أن المركزية الزائدة ستعرقل الديمقراطية المشتركة والابتكار الفعَّال الخامد في المجتمعات المحلية، والذي يسيطر عليه «النية الحسنة» للسياسيين المستقلين، وقد يُخطئ مسئولو الحكومة في صنع قرارات قد تؤدي إلى كوارث قومية، هذا وقد تطور النظام القومي للتشريعات التربوية بشكلٍ تمهيدي منذُ أن تطورت القوانين التربوية من منتصف الثمانينات ١٩٨٠، لتتماشى مع الإصلاحات التربوية والهيكلية لتوسيع الدخول والمساواة للمشاركة الديمقراطية، والتي تشمل قانون المدارس وقانون الامتحانات التعليمية وقانون الاستثمار في التعليم وقانون التعلم مدى الحياة.

يظهر الشكل التالي نظام التعليم بالصين:



وقد استخدمت الحكومة التشريعات التربوية (مع توزيع المنح والتخطيط والتقييم وسياسة التوجيه وخدمات المعلومات ورصد تنفيذ التشريعات ذات الصلة والإجراءات الإدارية الضرورية) حيثُ تخدم الوسائل في الإدارة الكلية للتعليم في تأكيد التطبيق الفعّال للتعليم لدولة تتميز بسياسة تربوية والاتجاه الصحيح للتدريس (التعليم) والمعايير المستندة إلى تطوير البنية التحتية/والمرافق وحقوق المساواة

والعدالة التعليمية للتعلم ولضمان الحقوق المشروعة للمدارس والمعلمين والطلاب، ولهذا تُعد الأعمال الإدارية الجوهر بينما اللوائح التعليمية والتشريعات المحلية ملحقات فقط.

وقد تم وضع عدة قوانين تعليمية وأنظمة رئيسية منذُ منتصف التسعينات، وتتضمن ما يلي:

- قانون التعليم الإلزامي
- قانون التعليم،
- قانون المعلمين،
- قانون التعليم العالي،
- لوائح الدرجات الأكاديمية،
- قانون تعزيز التعليم الخاص وغير الحكومي،
- القانون القومي لنظام اللغات والشهادات،
- لوائح البرامج والمؤسسات التعليمية بين الصين والغرب،

كما تم سن بعض التشريعات التعليمية المختلفة طبقًا للمناقشة التي تمت بين الجهات المعنية مثل الحكومة المركزية والموظفين التربويين وصانعي السياسة والخبراء والجامعات والمعلمين وغيرهم. هذا وقد حازت جميع الجهود المبذولة على المستوى القومي والمحلي على اهتمامٍ كبير لضمان جودة التعليم مع الإطار التشريعي.

وأصدر مجلس الدولة مرسومًا في إصلاح وتطوير التعليم الأساسي، مايو ٢٠٠١، والذي ينص على أن تطبيق قانون التعليم الإلزامي لتسع سنوات في المناطق الريفية تحت قيادة مجلس الدولة للنظام الإداري مسؤولية للحكومات المحلية وتكون الإدارة مُقسمة على المقاطعات والبلد وسلطات المنطقة، حيثُ

تعلب حكومة المحافظة الأدوار الرئيسية. وقام نظام الإدارة هذا بانتداب الحكومات لتكون مسئولة عن تمويل التعليم الأساسي وحركت النقطة المحورية للاستثمار في التعليم من المستوى الأدنى لمستوى البلدات والذي له قدرة أقوى لتعبئة الموارد.

وفي ذات الشأن، يذكر أن التعليم العالي على الصعيدين المركزي والمحلي تتم إدارته من قبل حكومة المقاطعة والتي تتحمل المسؤولية الرئيسية، وفي الوقت ذاته قامت الجامعات المستقلة بتوسيع حكمها الذاتي في مصادر التمويل وأولويات البرامج، كما عززت شراكتها مع الجهات المعنية.

وعلى جانب آخر، فإن التعليم الفني المهني يمتلك نظام إدارة يضم جميع قيادات مجلس الدولة والإدارة على مختلف المستويات، حيثُ تقوم السلطة المحلية بصنع القرارات والحكومات بالتنسيق والقطاعات الاجتماعية بالتعاون، وقد شاركت المنظمات المهنية التجارية/الصناعية ومؤسسات المجتمع المدني بشكلٍ متزايد في الإدارة الكلية للتوظيف القائم على المهارات المعتمدة على التعليم الفني المهني.

وتشجع السلطات العامة وتدعم وتوجه وتُدير تنمية المدارس بجميع أنواعها الخاصة/ ذات الإدارة الفردية ومع التنوع في التعليم. ولقد تطور التعليم لدرجة جعلت جميع القطاعات الاجتماعية تشارك برعاية المؤسسات التعليمية المتنوعة مع المدارس الحكومية بوصفها الكيان الرئيسي، حيثُ تطور المدارس العامة والخاصة بشكلٍ متزامن. هذا وقد خلق القانون التعليمي للقطاع الخاص والمنظمات غير الحكومية في جمهورية الصين الشعبية والأنظمة المتعلقة بتطبيق القانون بيئة قانونية ومؤسسية أفضل للتعليم الخاص/غير الحكومي.

وتقوم المدارس الإبتدائية والإعدادية بتسجيل الطلاب من المجتمعات المحلية بدون امتحانات، أما المدارس الثانوية (وخاصة المدارس التي لديها معمل رئيسي) والمدارس المهنية الثانوية تقوم بوضع اختبارات لقبول طلاب جُدد، ويوجد عند

التخرج من المدرسة الثانوية اختبارات تخرج موحدة على مستوى المقاطعة/ البلدية، ولهذا فإن اختبارات دخول الجامعة عليها تنافس شديد، على الرغم من تزايد نمو التسجيل بشكلٍ حاد مما لا يقل عن ٥٪ في أوائل الثمانينات ١٩٨٠ إلى ما يوقف ٢٠٪ في أواخر التسعينات ١٩٩٠ وأوائل الألفية ٢٠٠٠، وقد أدى التضخم والتنوع في التعليم العالي وخاصة في أواخر التسعينات ١٩٩٠ إلى انخفاض المنافسة المكثفة للقبول في الجامعات، حيثُ تُدار معاهد التعليم العالي بتمويل معظمه من الحكومات وبعض المصادر الاجتماعية المتنوعة، من بينهم العائلات والطلاب حيثُ يدفعونَ جزءًا من رسوم التعليم والنفقات الأخرى.

وقد بُذلت الجهود الإصلاحية لتطوير وتحسين نظام توظيف خريجين الجامعات والمدارس المهنية، الموجه نحو السوق والحكومة المنظمة والجامعة/ المدرسة المُوصَى بها والاختيار المتبادل لاختبارات الخريجين وأصحاب العمل.

تطوير نظام التعليم غير الحكومي والتعليم مدى الحياة

طالما كانت فكرة بناء مجتمع متعلم ونظام التعلم مدى الحياة هدفًا تنمويًا قوميًا والذي تم تضمينه في قانون التعليم، حيثُ تنص خطة إنعاش التعليم التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٣-٢٠٠٧، أنه من خلال نظام التعليم الإلزامي لتسع سنوات العالمي، والذي يعتمد أساسا على تعميم التعليم الثانوي والتعليم العالي الممتد والتعليم المهني وتعليم البالغين بحلول ٢٠٢٠، سوفَ يتشكل نظام التعليم القومي الحديث ونظام التعليم مدى الحياة أيضًا، والذي رُسمَ بانتظام مقبول وعقلاني وتم تنسيق تطويره، يتم منح فرص التعلم المتنوعة للأعضاء الاجتماعيين، حيثُ أصبح المشتغلين بالتعليم أكثر مرونة وتنوعًا، وتم دعم خدمات تعليم المجتمع والتعليم الاجتماعي. وتوجد أفعال سياسية كبيرة في تطوير الأشكال المختلفة للتعليم المستمر، بما في ذلك التعليم على الإنترنت والكليات المسائية

وكليات العمال وكليات بالمراسلة وكليات الإذاعة والتلفزيون واختبارات للتعلم الذاتي ومعاهد تدريب متنوعة.

ثالثًا: نظام التعليم العام في الصين:

يبدأ النظام التعليمي الصيني من عمر ثلاث سنوات: ثلاث سنوات لمرحلة رياض الأطفال، وست سنوات للمرحلة الإبتدائية، وثلاث سنوات لمرحلة الثانوية الدُنيا، وثلاث سنوات لمرحلة الثانوية العُليا (أو التدريب المهني)، ويتبعه التعليم الثلاثي، كما تعد رياض الأطفال متوفرة للأطفال في المدن الكبرى، على النقيض من النمط القديم الذي يتبعه جزء من المقاطعة الذي تمتلكه المشاريع الصغيرة، بالإضافة إلى أن هناك تزايدًا واضح في أعداد رياض الأطفال في المُدن الكبرى، وكما أشرنا سابقا، يبدأ التعليم الإلزامي عند سن ست سنوات، وتستمر هذه المرحلة من ٩–١٥ عام حتى ينهي الطالب المرحلة الثانوية الدُنيا. هذا وتهدف الصين لأن يكون لديها تعليم إلزامي أساسي لتسع سنوات بنسبة ١٠٠٪ بحلول عام ٢٠١٠، في حين يوجد في بعض المقاطعات والبلديات تسجيل بنسبة ١٠٠٪ لمرحلة التعليم الأساسي، بينما يوجد في المقاطعات الأفقر، وخاصة من لديهم أعداد بعينها من الأقليات، سجل سيء نسبيًا للتسجيل واحتفاظ خاص، في السنوات القليلة الأولي للتعليم.

كما يُعد النظام التعليمي الصيني بالنسبة للمواطنين الصينيين بمثابة نظام فحص مُشدد يرتكز على النتائج، الامتحانات التي تُعقد في نهاية المرحلة الثانوية الدُنيا والعُليا، بالإضافة إلى أن هناك امتحانًا منفصلًا لدخول الجامعة، حيثُ تعد الفحوصات المقياس الأساسي "لجودة" والنجاح في الامتحانات؛ الذي يُعد شرطًا أساسيًا لدخول المدارس الثانوية العُليا (أو المدارس المهنية)، وخاصة لدخول الجامعة، على الرغم أن تركيز الفحص المستمر في المدارس يعني بالضرورة أننا نستطيع أن نرى الغرض من التعليم من خلال النجاح في الامتحانات، وليس من خلال تنمية المعرفة

والمهارات وفهم أنفسهم، أو من خلال التنمية الشاملة للفرد، حيثُ اعترفت وزارة التعليم بهذا الأمر مؤخرًا، كما كانت هناك بعض المبادرات لتعزيز التعليم ذي "الجودة الموجهة" المناقض للنظام الحالي" لسياسة الفحص الموجه"، وسوف يتضمن هذا التركيز الجديد على تغيير الاتجاه الأساسي، وليس فقط بين المعلمين والطلاب، ولكن بين الآباء والمجتمع ككل؛ والذي سيكون بمثابة تقدم بطيء.

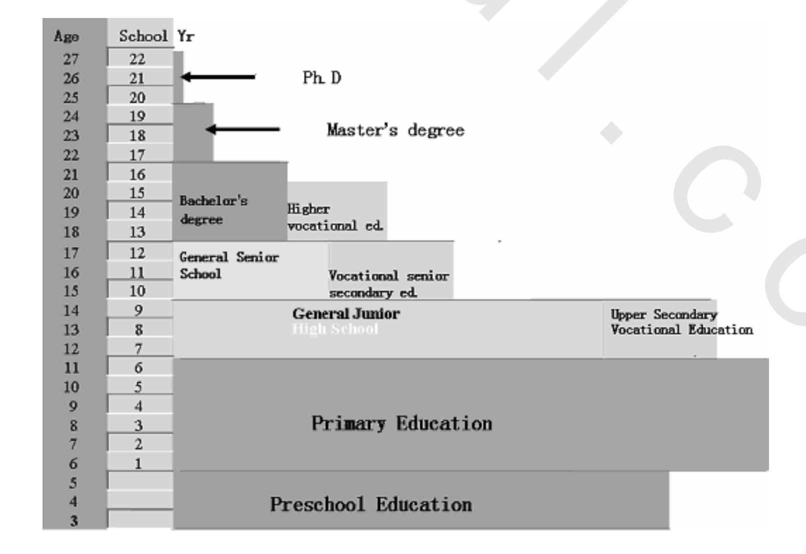
ويتشكل كيان «التعليم الأساسي» في الصين من التعليم ما قبل المدرسة لثلاث سنوات، ويليه ست سنوات في المرحلة الإبتدائية، ويليه ثلاث سنوات من التعليم الثانوي المنخفض (المدرسة الأساسية العليا) ويليه ثلاث سنوات من التعليم الثانوي (المدرسة الثانوية)، وكانت توجد المرحلة الإبتدائية المؤلفة من خمس سنوات خلال الثمانينات ١٩٨٠ والتسعينات ١٩٩٠، وخاصة في المناطق الريفية، ويوجد في التعليم الثانوي قطاع كبير متزايد من التعليم التقني المهني، والذي يُقدر ب ٥٠٪ من النسبة الكلية للتسجيل في المرحلة الثانوية، أما على مستوى التعليم العالي فتوجد جامعات من ٢–٣ سنوات، ويغلب على معظمها الطابع التقني المهني، أما جامعات الأربع سنوات فتعطي شهادات جامعية درجة البكالوريوس، كجامعات الراديو والتلفيزيون وبعض الأشكال الأخرى من مؤسسات التعليم العالي، وعادة ما تأخذ درجة الماجستير من ٢–٣ سنوات والدكتوراه تأخذ ثلاث سنوات إضافية، ويحدد الشكل الأول هيكل منظومة التعليم الصيني.

وتعتبر وزارة التربية والتعليم، بقيادة مجلس الدولة بوصفهِ السلطة المركزية، مسئولة عن التخطيط في جميع النواحي وصانعة سياسة التعليم، مع إدارة التعليم الأساسي اللامركزية إلى حدِ كبير على مستوى المقاطعات/البلديات وحكومات المحافظات، ويتم الإدارة والإشراف على التعليم العالي على مستويات الأمة والمقاطعات والبلديات، ويحدد الشكل الأول نظام التعليم في الصين.

هذا ويظل التعليم في الصين إلزاميًا حتى تسع سنوات، فيدخل الأطفال المرحلة الإبتدائية عند سن ست سنوات، وقد يدخل الأطفال قبل المرحلة الإبتدائية مرحلة تعليم ما قبل المدرسة لسنواتٍ قليلة، وينقسم التعليم الإلزامي إلى ست سنوات مكونة من ثلاث سنوات للمرحلة الإبتدائية وثلاث سنوات للمرحلة المتوسطة (الإعدادية).

ويشرع الطلاب، بعد إتمام التعليم الإلزامي لتسع سنوات، في الدخول لاختبارات المرحلة الثانوية والمزودة بثلاث أنواع مختلفة من المدارس، المرحلة الثانوية العامة والتي تُعد الطلاب لبدأ اختبارات الدخول للجامعات الحكومية والدخول بالتالي إلى التعليم العالي، وتقدم المدارس المتخصصة (والتي تُترجم أحيانًا «بالتقنية») والمهنية (والتي تُترجم أحيانًا «بالمهنية») تعليما وتدريبا على مواد/مهن خاصة، ويدخل الخريجون من هاتين المدرستين سوق العمل، على الرغم أنه يُمكن للخريجين من المدارس المتخصصة أن يدخلوا امتحانات القبول للجامعات الحكومية ودخول الجامعات المهنية، وهذا أمر نادر الحدوث للغاية.

شكل يوضح هيكل وسلم نظام التعليم في الصين



ويبين الجدول التالي عرض إحصائي لنظام التعليم من حيثُ عدد المدارس والطلاب والمعلمين بغرض فهم حجم وتقدم التعليم الأساسي في البلاد منذُ تطبيق التعليم الإلزامي لتسع سنوات.

جدول يوضح إحصائيات لنظام التعليم في الصين (٢٠٠٥)

المرحلة	المدارس	هيئة التدريس	الطلاب	معدل نمو التسجيل
التعليم العالي	٢,٢٧٣	١,٠٥٠,١٦٤	٢٠,٩٤٩,٦٤٥	٢١٪
الثانوية العليا	٣١,٢٧٣	٢,٠٦٠,٣٨٣	٣٩,٩٠٠,٩٣٩	٥٢,٧٪
الثانوية المنخفضة	٦٢,٤٨٦	٣,٣٧١,٨٣٩	٦٢,١٤٩,٤٤٢	٩٥٪
المرحلة الإبتدائية	٣٦٦,٢١٣	٥,٥٩٢,٤٥٣	١٠٨,٦٤٠,٦٥٥	١٠٦,٤٪
مرحلة التعليم ما قبل المدرسة	١٢٤,٤٠٤	٧٢١,٦٠٩	٢١,٧٩٠,٢٩٠	٤١,٤٪

المصدر: يانج جين: التعليم الأساسي في الصين، الكلمة الرئيسية في مؤتمر اليونسكو تحت رعاية المؤتمر الدولي حول تنمية التعليم في المناطق الريفية، بكين، باودينغ، مايو ٢٠٠٥.

وتهدف السياسة التعليمية في الصين لتطوير شامل للمعلمين في النواحي الأخلاقية والفكرية والبدنية والأبعاد الجمالية والمهارات الخاصة بالحياة العملية أيضًا، ليصبحوا بذالك عاملين اجتماعيين مؤهلين لديهم مثل عُليا مُثقفين ولديهم شخصية أخلاقية منضبطة.

ويلاحظ انخفاض معدلات المتخلفين عن التعليم نسبيًا، ولكن في بعض المناطق

السلبية يتطلب الأمر سياسة الانتباه للنسب المئوية الصغيرة التي قد تُخفي المشاكل التعليمية الكبرى في التعليم وخاصة في المناطق الريفية، ويشير المعدل المرتفع نسبيًا لمعدل الخريجين على مستوى المرحلة الإبتدائية إلى معدل اكتمال مرتفع، كم يوجد نسب ارتفاع ملحوظ للنسب المئوية لمعلمي المرحلة الإبتدائية الذين حققوا المستوى التعليمي المطلوب (١٩٩٨-٢٠٠٥).

وفى مايو ١٩٩٩، بدأ التحضير للمنهج التعليمي الجديد، حيث تم نشر العشرات من التحقيقات على مشاكل واقعية لبرنامج المدارس الحالي، كما تم النظر في برامج المدارس في البلاد والمناطق الأخرى كمرجع، حيث وجب تطوير هيكل المنهج في التمهيد الإرشادي لإصلاح المنهج في جوانب التكافؤ والشمولية والاختيار، تم تصميم هيكل المنهج التعليمي الإلزامي السابق تماشيًا مع برنامج «مو» للتعليم الإلزامي لتسع سنوات والمرحلة الإبتدائية كاملة الوقت ومنهج المرحلة الثانوية الدنيا، (المهنية) التي قصرت الطلاب في التنمية الشاملة بالطرق التالية:

١) معدل منهج المادة الدراسية ومنهج الخبرة ليس معقولًا مقارنة بالمنهج التعليمي في ١٩٨٦، فالمنهج التعليمي في ١٩٩٢ مقسم إلى جزئين، المنهج التعليمي المعتمد على التدريب والمنهج النشاطي، ويبدو من معدل ساعات الفصل الدراسي والتطبيق أن قدرة الطلاب التطبيقية ليست مبنية بشكلٍ جيد بسبب نقص تجربة المناهج.

٢) يجب إعطاء المزيد من الاهتمام للمناهج الشاملة، وقد ظل المنهج المجزأ في هيكل المنهج التعليمي في ١٩٩٢ في المقدمة، ويعتبر منهج المرحلة الإبتدائية لتسع سنوات هو الوحيد الذي يعتبر المجتمع فيه بمثابة المنهج الشمولي، في حين أن ١٣ منهج تعليمي في المدارس الثانوية الدنيا مناهج متفرقة، ولا يُعطي النظام الصارم في المنهج التعليمي الاهتمام الكافي للقانون الإدراكي للطلاب والمطالب المادية والتنمية

الذهنية، والتي لا تعكس أيضًا التكامل الفعلي للتنمية الاجتماعية الانضباطية.

٣) ويُعد المعدل الغير متوازن للمواد التعليمية وتوزيع ساعات الفصل الدراسي، على سبيل المثال، التعليم الإلزامي لتسع سنوات، والذي تغطي فيه مادة اللغة الصينية والرياضيات معظم الوقت، قرابة ٢٨٪ و١٨٪ من النسبة الكلية (على سبيل المثال، نظام المدارس ٣-٦) في حين يغطي العلم الاجتماعي حوالي ٧٪ وعلم الطبيعة ٨٪ فقط.

٤) يجب الأخذ بعين الاعتبار التميز الإقليمي المحلي بشكلٍ أكبر وتحسين المنهج التعليمي المحلي، ويخضع التعليم الصيني الأساسي لنظام للإدارة المحلية والمركزية، في حين أن جمهوري الصين الشعبية لديها تميز إقليمي ملحوظ، ولهذا، فمن الضروري حل مشكلة تبني المنهج التعليمي لمطالب المقاطعات المختلفة والمدارس المعتمدة على المعايير القومية للتعليم.

وتُظهر المناهج الشاملة، بعد استعراضٍ تنمية المنهج حول العالم، في بداية القرن العشرين وأصبحت معممة بعد السبعينات ١٩٧٠، وقد ازدادت معدل سرعة المعرفة في النصف الثاني من القرن العشرين، فقد ظهرت كميات كبيرة من المعرفة الجديدة والتكنولوجيا والأنظمة والدمج بين الأنظمة الذي أصبح مَعممًا أيضًا، وتتطلب التنمية الاجتماعية استجابة المناهج التعليمية. واعتمادا على انعكاس الوظيفة التقليدية للمنهج المنفصل، فإن المنهج الشمولي يتسم سماتٍ فريدة، ويستطيع المنهج الشمولي، من خلال تدريس المعرفة، مساعدة المدارس في تحقيق الأهداف التعليمية العامة من خلال الدمج بين فروع المعرفة والتعامل مع الازدهار المعرفي، ويمكن تحفيز اهتمام الطلاب التعليمي من خلال تعلم علم النفس والتعمق بالدمج مع خبراتهم اليومية، ويعد هذا جيدًا للتعلم التعاوني بين الطلاب والمدرسين واتصال المدرسة بالمجتمع، ويتضح بعد استقراء العشر سنوات الماضية، أن

العديد من الدول حققت إنجازات مثمرة في المنهج الشمولي وبدأت في تعميمه.

وتعتبر القاعدة الرئيسية للإرشاد في إصلاح المنهج التعليمي هذا هي الحفاظ على التوازن والشمولية وتقديم المزيد من الاختيارات، توافقًا مع قرارات التعليم الأساسي والتنمية القومية الشاملة وإصلاح تمهيد منهج التعليم الأساسي (المهني)، ويهدف الإصدار الجديد بتعميم النظام التجريبي لمنهج التعليم الإلزامي بالرقي باستدامة الطلاب والتنمية الشاملة طبقًا لقواعد التنمية البدنية والذهنية ومطالب جودة التعليم، ويتسم المنهج التعليمي الجديدة، مقارنة بالمناهج السابقة، بالسمات التالية:

- يجمع المنهج التعليمي الجديد بين الانضباط والشمولية اللذان يعتمد عليهما، حيث تم ترسيخ معدل المناهج الشاملة رسميًا للمرة الأولى تطبيقًا للإبقاء على المنهج المنفصل التقليدي، على سبيل المثال، الأخلاقيات والحياة والأخلاقيات والمجتمع والفنون والعلوم في المرحلة الإبتدائية والتاريخ والمجتمع والعلوم والممارسة الفعلية في المدارس الثانوية الدنيا، وتعبر درجة الشمولية أعلى عند الخريجين المنخفضين، ويتكون المنهج التعليمي مناهج المواد الدراسية وأخرى شاملة، والتي تتوافق مع الهيكل الإدراكي للطلاب في المراحل العمرية المختلفة، وهى جيدة أيضًا لتنمية الفهم والإدراك العام للطلاب، وهذا المنهج أيضًا يتجنب التكرار في المحتويات، وهذا يساعد بدوره الطلاب للجمع بين تعلمهم في المدارس وخبرات الحياة.
- تُعد المناهج الشاملة جديدة في إصلاح المنهج التعليمي القومي، فعلى الرغم من وجود مفهوم يُدعي مجتمع المنهج الشمولي في ١٩٩٢، إلاّ أنه لا توجد قاعدة صريحة لطبيعته وتصميمه، ويتطلب هذا التكيف تعاون الباحثين والممارسين لحل مشاكل مثل منطق تصميم المنهج والمعايير

التأسيسية والكتب المدرسية وكيفية تحسين بنية المعرفة للمعلمين والقدرة التدريسية، ولا يزال مجالًا جديدًا للبحث والممارسة التربوية.

- إنشاء منهج عملي جديد، اعتمد منهج النشاط الشامل التعليم الإلزامي لتسع سنوات، متضمنًا تكنولوجيا المعلومات والتعلم المعتمد على البحث وخدمة المجتمع والممارسة الاجتماعية والتعليم الفني، إلى آخره، ويهدف هذا لتحسين رعاية ابتكار الطلاب والقدرة التطبيقية والمسؤولية الاجتماعية وتقوية الروابط بين المدارس والدولة والمجتمع.
- معدل مرن للحصة الدراسية. تم تنظيم الحصص الدراسية على مستوى كل فرع من فروع المعرفة وإجمالي الوقت على مدار كل أسبوع في إصلاح المنهج هذا، ويبلغ معدل جميع المواد ٢٪، كما تقررت الحصص الدراسية المضبوطة حسب المناطق المحلية.
- تحقيق توازن معدل الحصص الدراسية لهذا المنهج، فهناك مقاييس مختلفة لكل منهج، على سبيل المثال، تخفيض معدل الحصص الدراسية للغة الصينية من ٢٤٪ و١٦٪ إلى ٢٠-٢٢٪ و١٣-١٥٪، والإبقاء على الحصص الدراسية للتربية البدنية والفنون، وزيادة الوقت للمنهج المحلي الجديد والمنهج الشامل، ويُقدر معدل المناهج المحلية المرتكزة على المدرسة بـــ ١٠-١٢٪ و٦-٨٪ للمنهج، ولهذا فلهم الحق، في التعليم الإلزامي وأقسام التعليم المحلية والمدارس بأخذ القرار في الحصص الدراسية ١٦-٢٠٪، ويترك نظام الإدارة الجديد مساحة للمناطق المختلفة والمدارس لتطبيق المنهج بطرق مختلفة، على سبيل المثال، إثراء المحتويات التعليمية في المناطق المتطورة وتسهيل المحتويات الأساسية في المناطق غير المتطورة، ولا تحدد (تنص) الخطة الجديدة قواعد

للحصص الدراسية الدقيقة لكل مادة، وهو الشيء الجيد لتنظيم المنهج على المستويات المركزية وغير المركزية.

- تصميم المنهج التعليمي المتواصل لتسع سنوات والإستراتيجية العامة للتعليم الإلزامي، يُركز المنهج الجديد على الإعدادات الكلية للمنهج في التعليم الإلزامي لتسع سنوات، وليس على الأنظمة التعليمية المُقسمة إلى ٣-٦ و٤-٥، ويشتمل الدمج الطولي للمناهج المتصلة على الأخلاقيات والحياة بدرجة ١-٢ والأخلاقيات والمجتمع والعلوم والنشاط الشامل بدرجات ٣-٦ والأخلاقيات والمجتمع، والأخلاقيات والتاريخ والمجتمع بدرجات ٧-٩، ويظهر هذا التصنيف للدرجات والمراحل ويخفف الفروقات في محتويات المنهج للحصص الدراسية المختلفة، وبالنظر إلى النظامين التعليميين ٣-٦ و٤-٥ والذي سيجرى في جمهورية الصين الشعبية لوقتٍ طويل، فقد تم اختيار الدرجة السادسة لتكون سنة انتقالية بين المدرسة الإبتدائية والثانوية، ويعكس هذا التصميم المتماسك لمحتويات المنهج طبيعة التعليم الإلزامي والذي يضمن (نفس) معايير التعلم ذاتها لجميع الطلاب.

- التحكم في الحصص الدراسية الكلية وفصل المواد، يوجد في المنهج الجديد ٦٤٠ فصل دراسي والذي أُختصرَ في نظام التعليم ٣-٦، و٨٤٤ ساعة لنظام التعليم ٤-٥، على سبيل المثال، انخفض عدد الحصص الدراسية الكلي في نظام التعليم ٣-٦ من ١٠,١٦٢ حصة إلى ٩,٥٢٢ حصة،٧١ حصة سنويًا، كما انخفض معدل الحصص الدراسية في المدرسة الإبتدائية أسبوعيًا من إلى ٢٨ حصة الآن، وكيفية التخفيف من أعباء الحمولة الزائدة للتعليم لدى الطالب من خلال إصلاح المنهج، والذي هو بمثابة تركيز اجتماعي وأحد أهدف

إصلاح المنهج هذا، في حين أن الآباء في الصين لا يستطيعون المكوث في المنزل لرعاية الأطفال بسبب عملهم، وخدمات وإعدادات التعليم الاجتماعي ليست مرضية للمطالب المنهجية للطلاب، ولذا يجب علينا بحث تقليل الحصص الدراسية لصحة الطلاب والأنشطة المنهجية ولتجنب المشاكل الأمنية التي قد تحدث بسبب مغادرة الطلاب مبكرًا من المدارس في نفس الوقت، ولهذا تم تخفيض الوقت الكلي قليلًا، وقد ازداد الوقت لمنهج غير الدارسين والمنهج النشاطي كثيرًا للطلاب في التنمية الشاملة. (انظر الجدول أدناه):

جدول يوضح درجات هيكل المنهج ١-٩ في بعض البلاد والمناطق

المادة	المعدل الكلي للحصص الدراسية	الوصف
اللغة الأم	١٨٪~٢٥٪	ينخفض المعدل في الدرجات العليا..
الرياضيات	١٣٪~١٧٪	متساويًا في جميع الدرجات، ويبلغ ٨٪ فقط في روسيا.
الدين/المواطنة	٤٪~٦٪	متساويًا في جميع الدرجات، وخاوٍ في روسيا.
علم الاجتماع	٦٪~١٢٪	ارتفاع الحصص الدراسية في الدرجات العليا..
العلوم/والتكنولوجيا	٨٪~١٣٪	ارتفاع الحصص الدراسية في الدرجات العليا.
التربية البدنية/ الصحة	٧٪~١٠٪	متساويًا في جميع الدرجات، ويبلغ ١٢٪ فقط في فرنسا.

الفنون	٦٪~١٢٪	ارتفاع الحصص الدراسية في الدرجات العليا.، وأكثر في جمهورية كوريا.
اللغة الأجنبية	٤٪~٦٪	تأسس من الدرجات الدنيا للمدارس الإبتدائية وتُغطي الحصص الدراسية ١٠٪ من الإجمالي.
المنهج المحلي المحدد	١٠٪	لا يوجد منهج محلي محدد في الدرجات الدنيا، وأُنشأ من الدرجة الخامسة، في حين تبدأ روسيا من الدرجة الأولى للمرحلة الإبتدائية.

ويلاحظ في الجدول السابق ما يلي:

- يحتوى كل عام دراسي ٣٥ أسبوعا لحضور الفصل، وأسبوعين بشكلٍ مرن للمدارس، بالإضافة إلى أسبوعين لاستعراض خريجي التزم الثاني للمدرسة الثانوية.
- إمكانية جمع الحصص الدراسية للمنهج الشامل مع الوقت المرن للمدارس وقسم التعليم المحلي.
- إضافة الأنشطة التطبيقية لجميع المواد، وتستطيع المدارس تنظيم الوقت طبقًا لمحتويات وطبيعة الأنشطة.

وحيث يعتبر التعليم الفني المهني كمؤسسة هامة للاقتصاد القومي والتنمية الاجتماعية، فكانت هناك احتياجات متزايدة في بداية ٢٠٠٠ لتوسيع التعليم المهني، فالتعليم الفني المهني مسؤوليته كبيرة لتدريب عمال مهرة ومؤهلين بدرجة عالية وتطبيق الاختصاصيين الفنيين لإنشاء وتحسين الإنتاجية وتنمية المدنيين ثقافيًا وروحيًا لبناء قوة عاملة للتوظيف وخلق فرص عمل جديدة، يجب أن يعتمد النوع الجديد من التصنيع والتحديث في جمهورية الصين الشعبية على الموارد

البشرية الغنية، وليس فقط الاحتياجات المالية والصناعات التكنولوجية المكثفة ولكن أيضًا الصناعات العمالية المُكثفة التي لها أسواق كبيرة، ولا تحتاج برامج التنمية الاجتماعية الاقتصادية الملايين من القوة العاملة الفنية المتخصصين فقط، بل وتحتاج أيضًا آلاف الملايين من العمال المهرة، ولهذا يرتبط التعليم الفني المهني بالتعمير الاقتصادي وتحسين التوظيف وجودة حية الشعوب بشكلٍ وثيق.

وكان المعدل المرتفع لتوسيع التعليم الفني المهني الثانوي على مستوى الثانوي العالي بمثابة الطريقة الأكثر فعّالية لتطوير الموارد البشرية والقوة العاملة المؤهلة بدرجة عالية في الإنتاج والتنفيذ والإدارة والخدمات، ويهدف التعليم في جمهورية الصين الشعبية، اعتمادًا على تعميم التعليم الإلزامي لتسع سنوات والتعليم الثانوي المهني، إلى تدوير عشرات الملايين من القوة العاملة الفنية الساريين والعمال المهرة، وبصفة خاصة مهامهم الإصلاحية الرئيسية "خطة عمل للثورة التعليمية" لعام ٢٠٠٣-٢٠٠٧ والتي تشمل ما يلي:

- إعادة توجيه التوظيف وتبني نموذج متنوع ومرن للتعليم المفتوح في دمج التعليم والتعلم بالسياسات الإنتاجية والخدمات الاجتماعية والنشر التكنولوجي مع التركيز على سياسة التعليم الموجه وتطوير الكفاءات الفعلية للمتعلمين.
- توثيق التعاون بين المشاريع التجارية والصناعية والنشر البحثي والتكنولوجي وإعادة تعديل خطط البرامج والمناهج التعليمية والتدريس خلال "التعليم بالتوالي" "وأجزاء التدريب".
- التوجه نحو احتياجات السوق والتوسع المستمر لمجال الخدمات، مع الجمع بين تعليم المؤهلات المهنية والتدريب الفني المهني للعمال النازحين من الريف إلى الحضر والخادمين والعاطلين لتعزيز الهجرة من الريف إلى الحضر، لإعادة توظيف غير العالمين ولتطوير مهارات القوة العاملة.
- تطبيق التدريب الشامل، وإعادة هيكلة الكادر التدريسي لبرامج التعليم الفني

المهني، بالإضافة إلى تضمين التقنيين المختصين والمدراء والمحترفين من الصناعات والمهن الأخرى كمعلمين لجزء من الوقت في التعليم الفني المهني.

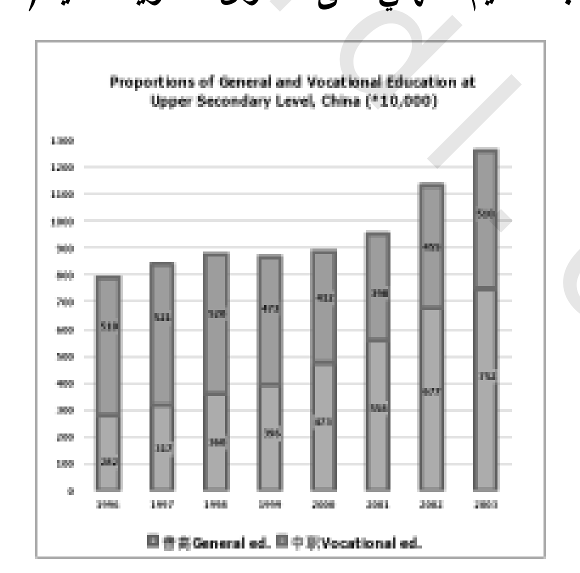
- تطبيق نظام "رخصة التوظيف" "والمؤهلات المهنية" بالإضافة إلى مؤهلات وشهادات التدريب المهني، وبهذا نُمكِن طلاب التعليم الفني والمهني من الحصول على إقرار وتوظيف أفضل من المنظور الوظيفي.
- تكييف برامج ومدارس التعليم الفني المهني حسب احتياجات السوق وتطوير عدد مُختار من المدارس المهنية النموذجية، والتي قد تعلب أدوارًا ريادية وتوضيحية في تحسين جودة وفعّالية التعليم المهني الثانوي.
- تطبيق "برنامج التعليم والتدريب للحاجة الماسة للأيدي العاملة الماهرة في التصنيع والخدمات الحديثة" في ضوء التحليل الوضعي لسوق العمل والتنبؤ باحتياجات الموارد البشرية للكفاءات المتصلة، قامت وزارة التربية والتعليم وبعض الوزارات الأخرى ذات الصلة والمنظمات المهنية بإجراء مسح قومي في عام ٢٠٠٣ على الاحتياجات الفعلية للأيدي العاملة الماهرة، والذي خلُصَ إلى النتائج التالية:
- تحتاج جمهورية الصين الشعبية، لمواجهة تحديات التحول الدولي في تصنيع الصناعة، لمئات الآلاف من العمال والمبرمجين وعمال الصيانة في تكنولوجيا التحكم الرقمي، لتعزيز معلوماتية الاقتصاد القومي.
- هناك حاجة سنوية لما يقرب من مليون أو أكثر من التقنيين المتخصصين لملئ استمارات لتكنولوجيا الكمبيوتر، تماشيًا مع الزيادة السريعة لمبيعات السيارات، في حين تحتاج خدمات السيارات القومية لتوظيف أكثر من ٣٠٠,٠٠٠ موظف سنويًا.
- أما في قطاع الطب، فالنسبة الحالية من الأطباء والممرضات في

جمهورية الصين الشعبية تُقدر بحوالي ١:٠,٦١، في حين أن المتوسط العالمين هو ١:٢,٧، وإذا ازداد معدل الممرضات في الطب الصيني ليبلغ ١:١: بحلول ٢٠١٥ ليكون ١٥٠,٠٠٠ ممرضة على المستويات المختلفة للحاجة لممرضات مدربين سنويًا.

ويعتبر هدف سياسة الإصلاح للتعليم المهني العالي أن يمتد التسجيل بحلول ٢٠٠٧ ليكون ٥٠٪ من إجمالي التسجيلات للتعليم العالي، استجابة للاحتياجات المتزايدة للتصنيع وتحضير القوة العاملة بالمهارات المنتظمة العالية.

وتهدف سياسة الإصلاح التنموية لإعادة توجيه التعليم المهني لتحسين التوظيف ودمج التدريس مع الإنتاج والبحث، وبهذا يتحول الضغط السكاني الكبير لقوة هائلة في الموارد البشرية، بالإضافة إلى الأولوية الحالية لتدريب قوة عاملة تقنية ذات مهارة عالية في خدمات التصنيع والزراعة الحديثة، وتقوم وزارة التربية والتعليم بتطوير ١٠٠ كلية مهنية عالية نموذجية وما يقرب من ١,٠٠ دورات وبرامج جودة.

شكل يوضح نسب التعليم المهني على مستوى الثانوية العليا (١٩٩٦-٢٠٠٣)



المصدر: وزارة التربية والتعليم، بكين، ٢٠٠٥.

ولقد حدث تطويرًا جديدًا في قطاع التعليم الفني المهني في عام ٢٠٠٦، حيث تم تدريب ما يفوق ٣٥ مليون شخص من النازحين من الريف، وقد وصل التدريب في الريف إلى يُطبق التكنولوجيا لأكثر من ٥٠ مليون قائد، في حين وصل التعليم المستمر والبرامج التدريبية المتنوعة لأكثر من ١٠٠ قائد.

وخصصت ميزانية الحكومة المركزية في ٢٠٠٦ منح خاصة بقيمة ١,٥ بليون يوان لدعم تنمية ١٧٠ مركز مهني قروي و٢٢٠ مدرسة ثانوية نموذجية مهنية، كما تم استخدام تمويلات ميزانية خاصة، بمقدار ٥٠٠ مليون يوان لتمويل تطوير ٣٢١ أساسيات تجارب تعليمية فنية تدريبية.

رابعًا: التعليم العالي في الصين:

تقوم العديد من المؤسسات المختلفة بتقديم التعليم العالي مثل الجامعات (العامة والفنية) والمعاهد المتخصصة (الطب والزراعة واللغات الأجنبية... الخ) والجامعات المهنية (على سبيل المثال، تدريب المعلمين) والكليات المتخصصة، فدخول التعليم العالي في الصين عليه منافسة شديدة.

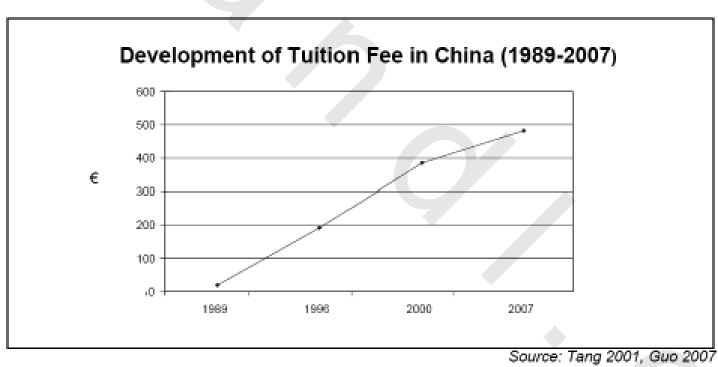
وتمنح الجامعات والمعاهد المتخصصة درجة الماجستير، على الرغم أن بعض الجامعات المهنية أصبح لها الحق بمنح درجة الماجستير أيضًا، وتمنح الجامعات المهنية والكليات المتخصصة دراسات بعد الثانوية غير جامعية شهادات دبلوم، أما درجات الدكتوراه فتمنحها الجامعات لبعض المعاهد المتخصصة.

ولا تؤدي عادة أنظمة الثلاث سنوات إلى درجات البكالوريوس، إلا إذا قام الطالب بالاختيار للتسجيل لفترة عامين إضافيين كجزء من برنامج الثلاث سنوات، فقد يستطيع أن يحصل هو/هي على درجة البكالوريوس.

هذا وأصبحت رسوم التعليم مجانية منذُ إنشاء مجلس الشعب في جمهورية

الصين الشعبية، على الرغم من إصدار قانون النزوح "قرار إصلاح النظام التربوي للمجتمع المركزي لجمهورية الصين الشعبية"، مع الأخذ في الاعتبار أن هؤلاء الطلاب خارج نطاق عدد التخطيط الوطني يجب أن يدفعوا جزء من الرسوم لما يسمى بالتدريب المجاني، وقد أصدرت لجنة التربية القومية ومكتب الأسعار ووزارة المالية وثيقة أخرى في ١٩٨٩ تُسمي "قرار طلب الرسوم التعليمية والتكيف في مؤسسات التعليم العالي" معلنين فيها أنه يجب على الطلاب دفع رسوم التعليم، وأشار "تمهيد للتنمية والإصلاح التربوي الصيني" أن التعليم العالي ليس إلزاميًا في الصين، ويجب على الطلاب دفع رسوم التعليم أولًا وقبل كل شيء.

شكل يوضح تطور رسوم التعليم في الصين في الفترة من ١٩٨٩- ٢٠٠٧



Source: Tang 2001, Guo 2007

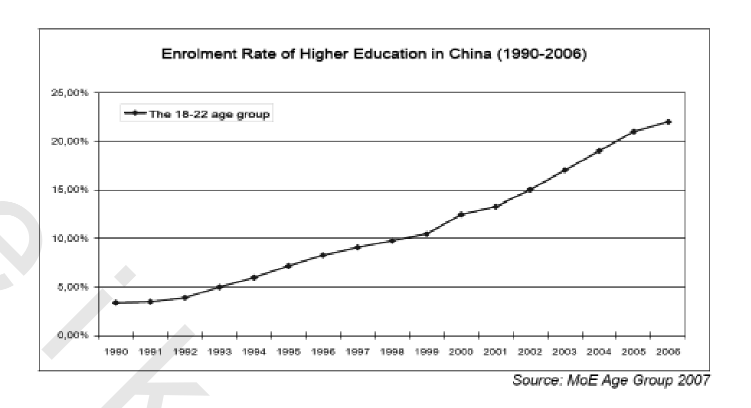
بدأت الجامعات بفرض رسوم تعليمية في ١٩٩٧، وخاصة في العشر سنوات التي سبقت بدأ ألمانيا تقديم رسوم تعليمية، وقد ارتفعت الرسوم التعليمية الرسمية، طبقًا للمسح التي قامت به صحيفة الشباب اليومية وتقرير آخر من القراءة الأسبوعية الصينية، من ٢٠٠ رنمينبي (١٨ يورو) لكل عام في ١٩٨٩ إلى ٥,٠٠٠ رنمينبي (٤٥٠ يورو) هذه الأيام (تانج ٢٠٠١، جيو ٢٠٠٧).

ولإحصاء التأثير الاقتصادي على الطالب المستقل، يجب تقدير الرسوم التعليمية مقابل متوسط الدخل في البلد، تم تأكيد نسبة ٤٧١ يورو / ١,٢٧٨ يورو (الرسوم التعليمية / نمو الدخل القومي لرأس المال) أو الرسوم التعليمية التي توازي تقريبًا ٣٧٪ من متوسط نمو الدخل القومي للشخص في جمهورية الصين الشعبية (البنك الدولي للصين ٢٠٠٧)، وهذا مقارنة تقريبًا لـــ ٥٠٠ يورو / ٢٢,١٢٢ يورو (الرسوم التعليمية / نمو الدخل القومي للفرد) في ألمانيا، أو ٢,٣٪ من متوسط نمو الدخل القومي للفرد، إذا اعتبرنا أنه تم تطبيق رسوم التعليم الجديدة في العديد من الولايات الألمانية (البنك الدولي بألمانيا ٢٠٠٧) وتوضح الإحصائيات متوسط رسوم التعليم والذي يُقدر بنسبة ٥٠٪ لكل فرد من الناتج المحلى الإجمالي منذ ١٩٩٩، والذي يفوق ٢٠٪ في الدول النامية بكثير، وقد أشار رئيس جامعة رنمينبي، جامعة ذات مقام رفيع وتقع في بكين، حديثًا أن الرسوم التعليمية في الصين مرتفعة جدًا بالفعل واقترح أن لا ترتفع أكثر من هذا.

وسيكون التحدي في السنوات القادمة ضرورة ارتفاع متوسط الدخل أسرع من الرسوم التعليمية، وإذا لم يحدث هذا، فقد يواجه نظام التعليم العالي مشاكل خطيرة.

ومن الجدير بالذكر أن التعليم العالي في الصين اعتاد على "تعليم النخبة" ولهذا يوجد عدد ضئيل جدًا من الطلاب المحظوظين بدخول هذا النظام، على الرغم أنه في ١٩٩٩، بدأت الصين بتوسيع نظام التعليم العالي الخاص بها بشكلٍ كبير، كان قرار التوسيع أكثر بمثابة استجابة للضغط من الأفراد بسبب ازدياد الطلاب المتخرجين من المدارس الثاوية، ومنذ ذاك الوقت، استطاع المزيد والمزيد من الطلاب الصينيين الوصول للتعليم العالي.

شكل يوضح تطور معدل الالتحاق في التعليم العالي في الصين في الفترة من ١٩٩٠- ٢٠٠٦



Source: MoE Age Group 2007

وفي عام ١٩٩٠، دخلت مجموعة تُقدر ب٤٪ أقل من ١٨-٢٢ سنة كطلاب في مؤسسات التعليم العالي مقارنة ب ٢٢٪ في عام ٢٠٠٥ (المجموعة العمرية طبقًا لوزارة التربية والتعليم ٢٠٠٧)، وقد تجاوز العدد الكلي للطلاب في عام ٢٠٠٥ ٢٣ مليون (بى ٢٠٠٧، زهو ٢٠٠٦) مظهرًا معدل نمو كبير بحوالي ١٠٪ في عامٍ واحد، مع الأخذ في الاعتبار أن وزارة التربية والتعليم أعلنت أنه أقل من ٢١ مليون في عام ٢٠٠٤ (التسجيل طبقًا لوزارة التربية والتعليم ٢٠٠٧)، وهذا يؤدي بدورهِ إلى زيادة بنسبة ٥١٧٪ من عام ١٩٩٨ إلى ٢٠٠٤.

ولا يزال الوصول للتعليم العالي في جمهورية الصين الشعبية مسعى تنافسي، فقد تم إعلام وزارة التربية والتعليم في ٢٠٠٧ أنه تم قبول ١٠,١ مليون فرد للامتحان، و٥,٦٧ مليون سيكونوا قادرين على دخول الجامعة (نسبة القبول ٥٦٪)، على الرغم أن هذا يُفسر إلى زيادة نسبة المشاركة في التطبيق من ٢٠:١ في ١٩٧٧ إلى ٢:١ في ٢٠٠٧، ولا يزال الوضع تنافسي أيضًا، وخاصة أن هناك نزعة بمحاولة الدخول إلى المعاهد الرفيعة (المُعرفة في المشروع ٢١١ و٩٨٥)

أكثر من الآخرين، ولهذا فإن المنافسة بين نظام التعليم العالي متزايدة، بالإضافة إلى الزيادة المطلقة في الأعداد، وأظهرت الإحصائيات أن مجمل الستون مليون صيني الذين خاضوا الامتحان في الثلاثون عامًا الماضية تم قبول ما يقرب من ٦/١ منهم.

كما أن "الجاكو"، الكلية الوطنية لامتحان القبول، التي وصفها الصينيين على أنها تجمع "آلاف المجموعات في مكان واحد" بسبب معدل التسجيل، حيث تنافس ما يقرب من ٥,٧ مليون صيني على ٢٧٠,٠٠٠ فرصة للدراسة في الجامعة.

وتحتوي كلية جاكو حاليًا على ثلاث مواد إلزامية (اللغة الصينية والإنجليزية والرياضيات) ومادة إضافية أخرى. وفي ٢٠٠٥، تم السماح لأربعة عشر مقاطعة لتصميم وإدارة كلية الجاكو بشكلٍ مستقل، وهو امتياز يُمنح للمرة الأولي لبكين وقوانغدونغ وشنغهاي فقط.

وأخبرت أكاديمية العلوم الاجتماعية الصينية الحكومة في تقريرٍ لها عام ٢٠٠٦ أن ٧٠٪ من الطلاب الصينيين الذين يدرسون بالخارج بين ١٩٨٧ و٢٠٠٦ لم يعودوا إلى الصين، واستطاع ما يقرب ٢٠٠,٠٠٠ أن يستقروا بشكلٍ دائم وحصلوا على رخص للعمل.

بالإضافة إلى خطة العمل ٢٠٠٣-٢٠٠٧ لإنعاش التعليم والتي تدعم تعليم الطلاب الصينيين بالخارج بقوة، وعلى صعيدِ آخر، إبراز الفوائد مثل خلق نخبة مثقفة ودعم الاقتصاد، وعلى الجانب الآخر، الدعوة إلى تحرك واسع في طريق التمويل المتزايد وخدمات دعم الطلاب الراغبين بالدراسة بالخارج (خطة عمل وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٥).

وعلى الجانب الآخر من التدويل حول برامج الدراسة التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي الأجنبية في الصين، فقد تم التصديق رسميًا في ٢٠٠٣ على ٧١٢

برنامج وتم قبولهم كبرامج مشتركة، وتم السماح ل١٥٠ برنامج منهم فقط لبحث الدرجات غير الصينية، وحسبما هو متوقع، قدمت الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة ومؤسسات التعليم العالي الأسترالية معظم البرامج، وأنشأت الحكومة الصينية بعض الإجراءات الصارمة بخصوص هذه البرامج، ومن المستحيل، على سبيل المثال، إدارة برنامج أجنبي بدون تصديق وزارة التربية والتعليم الصينية، ويتم التحكم في العملية المعقدة كلها في ضوء قوانين جمهورية الصين الشعبية للتنسيق التعاون الصيني الأجنبي في إدارة المدارس، ومقاييس التطبيق في جمهورية الصين الشعبية في التعاون الصيني الأجنبي في التعليم، ولهذا يبدو من الصعب بدء أنشطة تعليمية خارج الشاطئ في الصين، ولهذا ما زالت الأنشطة الألمانية مثالًا تجريبيًا وفي مرحلة التطوير، تم تنفيذ المشاريع التالية من خلال برنامج خدمة التبادل الأكاديمية الألمانية "Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland".

وتدار هذه المدارس بواسطة الحكومات المحلية ومدة الدراسة الإبتدائية هي ست سنوات كما تمتد الدراسة الثانوية لست سنوات أيضا:

- ثلاث سنوات للمدارس الثانوية المتوسطة.
- ثلاث سنوات للمدارس الثانوية العليا.

حيث تشكل الثلاث سنوات للتعليم الثانوي المتوسط بالإضافة إلى الست سنوات بالتعليم الإبتدائي تسع سنوات تعليم إلزامي ويبلغ الطلاب أكثر من خمسة عشر عام عند إنهائهم هذه الفترة.

والمدارس الثانوية المهنية (تسمى أيضا التعليم المهني الثانوي) تدار هذه المدارس إما بواسطة وزارات الحكومة المركزية أو الحكومات المحلية أو الشركات.

وقد بلغت نسبة المدارس وجامعات التعليم العالي ١٠٨٠ بتفرغ كامل بالصين

ويتم إدارتها في ثلاثة أشكال:

١. **لجنة التربية والتعليم التابعة للدولة:** والمسئولة عن ٣٥ واحدة، وهي أكثرهم شهرة بالدولة نحو جامعة بكين وجامعة نانجينغ وغيرهم.

٢. أكثر من ٦٠ وزارة ولجنة ومكتب ومجموعات أعمال كبيرة تقوم بإدارة ما يقرب من ٣٥٠ جامعة ومدرسة، على سبيل المثال، فجامعة هواي تخضع لإشراف وزارة الحفاظ على المياه، وجامعة داليان البحرية تخضع لإشراف وزارة التجارة، كما تدير مؤسسة صناعة الطيران المدنية الصينية وشركة تصنيع السفن الصينية عددًا من الجامعات، وبعضا من الثلاثمائة وخمسين جامعة المشهورة بالصين مثل جامعة هاواي.

٣. **السبعمائة جامعة الأخرى أو نحو ذلك تكون تابعة للحكومة على مستوى المقاطعات:** بما في ذلك خمس مناطق تخضع للحكم الذاتي والثلاثة حكومات التي تحكم بصورة رئيسية من قبل البلدية (أي بكين وشنغهاي وتيانجين).

وعادة تمنح درجة الدكتوراه بواسطة الجامعات ومركز البحث، ولكن يجب أن تكون هذه الهيئات المانحة للدرجة مفوضة بذالك من الحكومة المركزية وهيئات منح درجة الماجستير يجب أن تكون مخولة بذلك من قبل كل من الحكومة المركزية وحكومة المقاطعة، ويعد تخصص هندسة الميناء والممرات المالية بجامعة هاواي هو المرخص الوحيد بالصين لمنح درجة الدكتوراه.

خامسًا: التعليم المهني والتقني في الصين:

يأتي معظم طلاب هذا المستوى من مدارس الإعدادية بإجراء اختبار المستوى المتوسط على الصعيد الوطني ويعد جزء من هؤلاء من هذا النوع من طلاب التعليم المهني الثانوي وخريجي هذه المدارس هم الفنيون وموظفي الإدارة أو يسمى أصحاب البالطو الأبيض، والجزء الآخر من هذا النوع هم مدارس تدريب

العمال المهرة والمتخرج من هذه المدارس يكون عمال مهرة أو يسموا عمال البالطو الأزرق. ويمكن تصنيف أنماط هذا النوع من التعليم كما يأتي:

* **تصنيف النماذج:** هذا النوع من التعليم عادة ما يتم في حرم المدرسة بالكامل، وعدد محدود جدا يتم بحرم شخصي ويكون المتعلمون أو المتدربون من البالغين ودائما ما يكونون أشخاصًا ذوي خبرة أو عمالة ماهرة، ويضم نوعين هما:

- تعليم بتفرغ كامل خارج العمل مع الحصول على درجة أو دبلومه أو بدون درجة.
- تعليم غير متفرغ مع العمل والحصول أو عدم الحصول على درجة

* **تصنيف التخصصات:** نوع الأعمال التجارية الخاصة بالاتصالات السلكية واللاسلكية (IWT) وإدارة الأعمال، ويضم نوعين هما:

- هندسة أو بناء الموانى أو القنوات.
- الملاحة البحرية بالنهر، والهندسة البحرية، والاتصالات البحرية.

ويوجد نظام تعليمي تقنى وتدريبي جيد، خاصة فيما يتعلق بالاتصالات السلكية واللاسلكية (IWT) بالصين من حيث مستوى التغطية والتوزيع الجغرافي والتوزيعات الرئيسية ونحو هذه الأمور، وهناك حاجة إلى تحديث نظم المعلومات والإدارة لتحقيق متطلبات نظام تعليم مهني مناسب، خاصة وأن الصين لديها فرصة أكبر للتبادل المعلومات والتواصل مع العالم الخارجي لإعادة هيكلة نظامها التعليمي. ومن هنا ستبقى المشكلة الرئيسية بالنظام التعليمي هي الميزانية المنخفضة والسرعة شديدة البطء التي يستطيع نظام التعليم أن يلحق بالإصلاحات الاقتصادية بالبلاد، وتصنيف برامج التدريب والتعليم المهني بمجال الاتصالات السلكية واللاسلكية (IWT) بالصين إلى:

- برنامج منح درجة الدكتوراه لفترة من عامين إلى ثلاثة أعوام، ويتم اختيار طلابه عادة بواسطة الجامعات والمعلمين التابعين لها.
- برنامج منح درجة الماجستير لفترة من عامين إلى ثلاثة أعوام ويتم اختيار طلابه عادة بواسطة اجتياز اختبار دقيق على المستوى الوطني، ثم الاختيار بواسطة الجامعات والمعلمين التابعين لها.
- برنامج منح درجة البكالوريوس يمتد لفترة ٤ سنوات أو أكثر ويتم اختيار الطلاب بواسطة اختبار صارم على الصعيد الوطني للدخول إلى الجامعة والكلية.
- لا يحصل على درجة ولكن يكون متعلما تعليما عاليا، وعادة يمتد لفترة ٣ سنوات أو أقل، ويتم اختيار الطلاب بواسطة اختبار صارم على الصعيد الوطني، مع الحصول على نتيجة أقل بقليل من التي يتم الحصول عليها لخوض برنامج درجة البكالوريوس.

وتتمثل مشكلات التدريب والتعليم المهني والتقني بالصين، فيما يلي:

١) **ميزانية منخفضة جدا للتعليم:** يأتي الدعم المادي للتعليم بالصين من مصادر متعددة:

- ميزانية الحكومة المركزية.
- ميزانية الحكومة المحلية.
- الشركات الداعمة لمدارسها.
- التبرعات الاجتماعية المحلية والخارجية.

وقبل عدة سنوات، كان نظام الاقتصاد المسيطر للتخطيط المركزي البحت، وكانت ميزانية الحكومة المحلية والمركزية هي مصدر التمويل الوحيد للتعليم، وكانت المنح الاجتماعية أقل نسبيا، وتقوم الشركات بدعم المدارس من خلال

مقتطعات من الضرائب التي يجب أن ترسلها للحكومة، وكانت جميع الشركات هي مؤسسات تملكها الحكومة.

وتمر الصين الآن بمرحلة انتقالية من نظام التخطيط المركزي إلى نظام الاقتصاد السوقي، حيث تطلب الحكومة الجامعات والمدارس بالبحث عن الدعم من مصادر متعددة، وفي الوقت الحالي تقوم الحكومة بزيادة ميزانية التعليم كل عام، كما تتزايد أيضا الدعاوى القائلة باحتياج الأشخاص للتعليم.

وبسبب المستوى الاقتصادي والأيدلوجي، فإن المنح الاجتماعية ليست كثيرة كتلك المتواجدة بالدول الصناعية. ويتم دعم وإدارة بعض مدارس التعليم الثانوي ومدارس العمال المهرة من قبل الشركات، ولكن يعتقد بعض قادة الشركات أن دعم التعليم هو مسئولية الحكومة.

وتواجه بعض الشركات التي تمتلكها الحكومة صعوبات بالتشغيل، ولذا فليس لديهم المال الكافي لدعم المدارس التي يمتلكونها. ولذا فإن المدارس والجامعات لا تمتلك المال الكافي لتجديد مرافقها، لتمنح مدرسيها فرصًا أكبر ليقوموا بدراسة التكنولوجيا الحديثة مما يتيح للطلبة فرص أكبر لممارسة ما تعلموه من الفصول والكتب المدرسية.

وكل هذا يجعل من الصعب أن يلحق التعليم بالصين بالتعليم من المرتبة الأولى العالمية.

٢) **نظام التعليم السيئ بحاجة للتحسين:** قبل الثمانينات كانت الصين تتبع نظام الاقتصاد المخطط للحكومة المركزية، وكان التعليم يتبع نفس النهج، ففي هذا الوقت كانت ميزانية التعليم بشكل شبه كامل تأتي من الحكومة، وكانت الحكومة تقوم بتخطيط عدد الطلاب الذين يتم تسجيلهم بشكل سنوي، وعدد الطلاب بكل تخصص، وما يجب أن يتعلموا، وكيفية التدريس، وعدد ساعات الفصول المدرسية

بكل أسبوع أو فصل دراسي، حتى أن الوكالات الحكومية كانت تعتمد المناهج الدراسية، كما قامت الحكومة بتوفير فرص عمل للخريجين، وبهذا الشكل عملت المدارس والجامعات كورش عمل مختلفة عن تلك المتواجدة بالدول الصناعية.

وعلى الرغم من حدوث تغيرات كبيرة، لكن لم يكن التغيرات بالنظام التعليمي كبيرا، مثلما حدث بالنظام الاقتصادي.

في السنوات القليلة الماضية تم تولي التكنولوجيا المتقدمة الحديثة بواسطة مهندسي ورشة العمل حول الاتصالات السلكية واللاسلكية (IWT) والأعمال نحو جي بي إس (نظام تحديد الموقع العالمي) وجي آي إس (نظام المعلومات الجغرافية) وجي إم دي إس إس (الاتفاقية الدولية لسلامة الحياة في البحر) وكاد (برامج الكمبيوتر المساعدة) ولكن بعض الدورات الدراسية بالمدارس لم تتوافق مع هذا التغير بشكل جيد وبعد التخرج لا يستطيع بعض الطلاب أن يكونوا مؤهلين بشكل مناسب لسوق العمل.

سادسًا: جودة التعليم وتطويره في الصين:

تم الشروع في العديد من الإصلاحات الموسعة في النظام التعليمي في الصين على المستوى القومي منذ بدايات الثمانينات، جنبًا إلى جنب مع معدل النمو الاقتصادي المرتفع والإصلاحات الاجتماعية العميقة، ويُعد التركيز على القطاعات التالية ضمن إصلاحات وتنمية التعليم الأساسي والمهني على مستوى الثانوية العليا.

وكان تعميم تعليم المرحلة الإبتدائية والتعليم الثانوي هدفًا رئيسيًا للتنمية التربوية في الصين، وهو أيضًا إستراتيجية قومية لرفع شأن الصينيين على المستوى التنموي.

وكانت الجهود الجادة التي تم بذلها على المستوى القومي بمثابة الضمان

للتعليم الإجباري المنخفض لجمهورية الصين الشعبية، في أبريل ١٩٨٦ من قبل الهيئة التشريعية العليا، للمجلس التشريعي القومي، وينص القانون على وجوب تعميم التعليم الإلزامي لمدة تسع سنوات في جميع المناطق الحضر والريف في جميع المقاطعات لجميع الأقليات العنصرية، ويجب استئصال الأمية من بين الشباب ومتوسطي العمر (١٥-٤٥).

وأصدرت الحكومة الصينية في ١٩٩٣ برنامج إصلاح وتنمية تربوية صيني، والذي يضع الأولوية القصوى لتعميم التعليم الأساسي الإلزامي لمدة تسع سنوات، واستئصال الأمية من بين الشباب ومتوسطي العمر البالغين "كأولوية قصوى بين الأولويات" في الهدف الإستراتيجي القومي للتنمية التربوية، وتُحدد وثيقة السياسة الإرشادية سلسلة من السياسات لتحقيق الهدف الإستراتيجي، والذي يشمل:

- صناعة السياسة في النظام المنهجي على المستوى الإقليمي والسياقات والظروف المحلية الخاصة
- التخطيط من قبل المناطق والمقاطعات
- الإرشاد عن طريق تصنيف المدارس والبرامج والمناطق الجغرافية
- التطبيق عن طريق الخطوات

كما أصدرت السلطة المركزية في مجلس الدولة في ٢٠٠١، في ضوء التطورات الجديدة منذ ١٩٨٦ مرسومًا تعريفيا للأهداف والمهام التنموية لتعميم التعليم الإلزامي لمدة تسع سنوات:

- يجب بذل الجهود في المناطق شديدة الفقر (مناطق الفقر المُتقع) والتي تُقدر بحوالي ١٥٪ من إجمالي سكان الدولة حيثُ لم يتم تعميم التعليم الإلزامي بعد، ويجب بذل جهودًا حازمة لتعميم تعليم المرحلة الإبتدائية

والدفع النشط للتعليم الإلزامي لتسع سنوات واستئصال أمية كبار السن،

- ويجب أن يكون التشديد، في المناطق الريفية والتي تُقدر بحوالي ٥٠٪ من إجمالي السكان حيث لم يتم تعميم التعليم الإلزامي لتسع سنوات ولم يتحقق استئصال أمية كبار السن بعد على تحسين جودة وموارد المُدخل،
- ويجب تعميم التعليم الإلزامي مرتفع المستوى في المدن الكبرى والمتوسطة والمناطق المتطورة اقتصاديًا والتي تُقدر بحوالي ٣٥٪ من إجمالي سكان الدولة.

ووضعت مقاييس السياسة التعليمية الناجحة تشمل ما يلي:

*** الالتزام الشديد من قبل الحكومة (السلطة العامة) للاستثمار الجوهري:** حيث إن مصدر التمويل الرئيسي للتعليم الأساسي لضمان تعميم التعليم الإلزامي لتسع سنوات وتعليم كبار السن، بالإضافة إلى التركيز على دعم المقاطعات والمحافظات الفقيرة والمناطق المأهولة بالأقليات العنصرية. ويعتبر إصلاح المناهج وخاصة في دولة نامية مثل جمهورية الصين الشعبية ضروريًا لاستمرار عملية التغيير، على الرغم من التقدم الكبير الذي تم في إصلاح المناهج النظامية في التعليم الأساسي في الصين، وعلى الرغم من اختفاء المشاكل، إلا أن التحديات ما زالت موجودة، وهى كفيلة للفت الانتباه للتحرك لإيجاد حل، وقد تمت مناقشة بعضهم باختصار في هذا القسم.

*** التأكيد على مركزية إدارة وتسيير التعليم الأساسي قانونيًا:** وينص قانون التعليم الإلزامي على عدم تمركز التعليم الإبتدائي والثانوي (متضمنًا المنخفض والعالي) على مستويات الولايات والأقاليم، في حين يجب تمركز التعليم الإلزامي في المناطق الريفية تحت قيادة مجلس الدولة، بالإضافة إلى مسؤوليات الحكومات المحلية التي تُدار بتقسيم المستويات، والتنسيق الموسع بتقسيم المستويات والتنسيق

الموسع من قبل الدولة. وأصدر مجلس الدولة في أبريل ٢٠٠٢ بيانًا في تحسين إدارة التعليم الإلزامي في المناطق الريفية، والذي يقوم بتقسيم المسؤوليات بين الحكومات المحلية على مستويات المقاطعات والولايات والأقاليم والمناطق الريفية، في ضوء مبادئ اللامركزية في إدارة التعليم الإلزامي منذ انتهاج قانون التعليم الإلزامي في ١٩٨٦. وشدد على إعادة النظر والتعديلات التي دخلت على قانون التعليم الإلزامي عام ١٩٨٦ في أغسطس ٢٠٠٦، في ضوء الفروق على المستوى الإقليمي والسعة المحدودة في احتياطي موارد الحكومات الإقليمية في المناطق الفقيرة، على أدوار التنسيق والإشراف لاحتفاظ الحكومات الإقليمية بمسؤولية إدارة التعليم الإلزامي لتسع سنوات.

* **مشاركة ومساهمة المجتمع المحلي في تعميم التعليم الإلزامي:** قامت جمهورية الصين الشعبية خلال ١٩٩٦-٢٠٠٠ بإعطاء هبات من المجتمع المدني للتعليم الإلزامي بقيمة تفوق ٣١ بليون يوان، بالإضافة إلى تقدم ومؤسسة تنمية الأحداث وشباب الصين بما يُسمي «مشروع الأمل» والذي جمع ما يزيد على ٢ بليون يوان، مساهمًا في إنشاء ٨,٣٠٠ مدرسة ابتدائية في المناطق الريفية الفقيرة وتدريب ٢,٣٠٠ معلم للمرحلة الإبتدائية في البلاد الفقيرة، ويهدف تطبيق «برنامج التنشئة(التوعية) الصيفي» لحركة تحرير المرأة ومؤسسة تنمية الأحداث وشباب الصين إلى دعم الفتيات الفقيرة للتسجيل في المدارس، كما قامت رابطة الشباب بتنظيم متطوعين شباب للتدريس في المدارس في المناطق الريفية والفقيرة.

* **تطور النظام لتفتيش ومراقبة وتقدير التطبيق الفعَّال للتعليم الإلزامي على المستويات القومية والمحلية:** تم إنشاء أقسام التفتيش والتقييم داخل وزارة التربية والتعليم واللجنة الإقليمية للتعليم للمراقبة المنتظمة والتقييم والمنح الحكومي وتصرفات وإنجازات المدرسة في التعليم الإجباري وتعليم كبار السن، وقد أصدرت

الدولة في ١٩٩٤ قوانين إقليمية في تقييم وتصحيح التعليم الإلزامي الدولي، والذي يحدد مؤشرات مستوى التعميم ومؤهلات المعلمين والجودة التعليمية والنفقات التعليمية، ويجب على الحكومة إجراء تقييم سنوي لأداء الحكومة المحلية في تعميم التعليم الإلزامي، وأيضًا تقيم أداء الحكومة الإقليمية، ويجب على الدولة منح شكر ومنح متعدد الأشكال للإنجازات البارزة للمناطق المتقدمة.

* **استخدام المساعدات المالية والفنية من قبل المجتمع الدولي بالشكل الأمثل:** ساهمت العديد من المنظمات الدولية مثل اليونسكو واليونيسيف والبنك الدولي والمجتمع الأوربي والمتبرعين الثنائيين مثل قسم التنمية الدولية للمملكة المتحدة في تعميم التعليم الإلزامي لتسع سنوات وتعليم كبار السن في جمهورية الصين الشعبية. هذا قد أصدرت الحكومة الصينية في أبريل ١٩٩١ خطة تنمية اقتصادية واجتماعية قومية لعشر سنوات والخطة الخمسية الثامنة المبرمجة، والتي تنص على وجوب تطبيق التعليم الإلزامي على المرحلة الإبتدائية والثانوية المنخفضة، ويُعمم التعليم الإبتدائي في غضون خمس سنوات في مناطق تفوق الـــ٨٠٪ من إجمالي السكان، والتعليم الثانوي المنخفض في مناطق تُقدر بما يزيد على ٣٠٪ من إجمالي السكان، لتحقيق الهدف الاستراتيجي وتقليل الفروق الإقليمية في التعليم، وبدأت الصين باستقبال قروض من البنك الدولي للتنمية التربوية في المناطق الفقيرة.

تم تطبيق مشاريع القروض من البنك الدولي منذ ١٩٩٢ وإلى ٢٠٠٢ لهذا الغرض، باستخدام إجمالي قروض البنك والتي تقدر بحوالي ٤١٥ مليون دولار و٣,٩٤٧ بليون يوان كتمويل محلي متوائم، وقد ساعدت مشاريع البنك المساعدة قرابة ٤٦٦ دولة فقيرة و٢١ مناطق ومقاطعات مستقلة و١٩ مؤسسة تعليمية و٦٧ معلم ومدارس عادية وأكثر من ١٠٠,٠٠٠ مدرسة، وقد ساهمت مشاريع البنك

المساعدة في تحسين البنية التحتية ومباني المدارس والمنشآت وتمويل الكتب التعليمية وتدريب المعلمين وسعة الحكومة المحلية في الإدارة التعليمية ونظام إدارة المعلومات التربوية وتعليم الفتيات والتعليم المزدوج وجودة التعليم والتعلم.

ولا تقدم البرامج التعاونية بين اليونيسيف والصين الدعم المالي فقط، ولكنها تقدم أيضًا المساعدة الفنية والمهنية للتعليم الإبتدائي وخاصة لتعليم الفتيات في المنطقة الغربية، عن طريق تعزيز منهج حقوق الأطفال وحساسية النوع في التعليم للجميع وسياسة تمويل الكتب التعليمية المجانية والمنهج المعتمد على الكفاءة ومنهج تنمية مشاركة ومهنية المعلمين.

* تضمين تغيرات المنهج لتعميم التعليم الإلزامي، كانت هناك تضمينات متعددة الأوجه في التعليم الإلزامي لتسع سنوات المُعمم لتغيرات المنهج في التعليم الأساسي في جمهورية الصين الشعبية. ويقدم قانون التعليم الإلزامي أقصى إطار قانوني حازم لضمان حقوق المساواة بين الأطفال في التعليم الأساسي في إطار عملية التعليم والتعلم بالإضافة إلى منهج المدارس القومية وتقديمه بشكلٍ فعّال، وتقوم المدارس الإبتدائية بتسجيل الأطفال من المجتمع المجاور بغض النظر عن الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية لأسر الأطفال والطابع النخبوي الأساسي للمدارس الإبتدائية، كما تم إلغاء التصنيف عن طريق القدرة والأداء لتعزيز المساواة التعليمية في معيار القبول وموارد الدخل ومعايير الأداء.

وتم ضمان نظام التعليم الإلزامي لتسع سنوات كمنهج كامل متكامل لتنمية المنهج والكتب التعليمية لكل من التعليم الإبتدائي ٦/٥ (الست أو خمس سنوات) والتعليم الثانوي المنخفض ٤/٣ وتقديم ارتباط وثيق لمحتوي التعليم الإبتدائي والثانوي المنخفض وتجنب مضاعفة وتكرار محتوي المنهج التعليمي على المستويين. كما تم تنظيم إدارة اللامركزية وتنفيذ التعليم الإلزامي لزيادة النسب

المئوية للمنهج المحلي في التعليم الإلزامي لتسع سنوات، والذي أدى بدورهِ إلى عدم مركزية إدارة المنهج. ولما كانت المشاركة الفعّالة من قبل حكومة المقاطعات والبلديات والمحافظات والمعاهد التعليمية في تغير المنهج التعليمي في جمهورية الصين الشعبية ممكنة لإدارة وتسيير التعليم الأساسي، لما أمكن عدم تمركزه بالإجراءات التشريعية والسياسية منذُ بدايات الثمانينات ١٩٨٠.

وتمتلك جمهورية الصين الشعبية، كدولة نامية، أكثر من ٦٠٪ من سكانها في المناطق الريفية، ولهذا تتميز التنمية التربوية بالتباين الكبير بين مناطق الريف والحضر، فعلى سبيل المثال، تحتوي المرحلة الإبتدائية على ٩٤,٤٦٪ من المدارس وما يقرب من٨٤,٠٧٪ من تلاميذ المرحلة الإبتدائية في المناطق الريفية، أما بالنسبة للثانوية الدنيا فهو يشمل ٨٦,٧٥٪ من المدارس وما يقرب من ٨٣,٢٢٪ من التلاميذ في المدارس الريفية، وبالنسبة للثانوية العليا فهي تشمل ٦١,١٢٪ من المدارس وما يقرب من ٦٤,٩٩٪ من التلاميذ في المناطق الريفية.

ويجب أخذ تصميم منهج التعليم الأساسي بعين الاعتبار لاحتياجات التعليم الفعلية للتلاميذ واحتياجات التنمية الاجتماعية بصفة خاصة، لكي يكون التعليم الأساسي وثيق الصلة بتنمية الريف، في حين أن معايير المناهج القومية الحالية وتقديم المواد الدراسية التي وصفتها الدولة في التعليم الإلزامي، يجب أن تستخدم السلطات المحلية المناهج المحلية والمدارس المرتكزة على المناهج والتي تُقدر ١٦–٢٠٪ من إجمالي الحصص الدراسية لمناهج التعليم الأساسي. هذا وقد شدد برنامج إصلاح المناهج للتعليم الأساسي على الحاجة إلى إعادة توجيه مناهج مدارس الريف لتخدم التنمية الاجتماعية الاقتصادية للمجتمع المحلي ولتقديم التعليم الفني «الشهادة الخضراء» لتمكين الطلاب من تطوير المهارات الوظيفية لسوق العمل، على الرغم من محدودية السعة الفنية للسلطات المحلية بالإضافة إلى إعداد

المدارس بشكلٍ جيد لدخول التحدي.

وتعتبر المهمة الضخمة لتدريب معلمي المدارس والتنمية المهنية لمتغيرات المناهج أكثر تحديًا. يوجد ما يزيد عن ١١ مليون معلم مدرسي و٦٣,٨٪ من معلمين المرحلة الإبتدائية و٤٤,٢٪ من معلمين مرحلة الثانوية الدنيا في المناطق الريفية، سجل معلمو المدارس الريفية مستويات منخفضة في الإدراك التربوي، بالإضافة إلى أن لديهم فرص تنمية مهنية أقل، في حين حقق ٩٨,٦٪ من معلمي المدارس الإبتدائية و٩٥,٢٪ من معلمي مدارس الثانوية الدنيا المستوى التربوي المطلوب. وقد حققت ما يقرب من ٦٣,٥٪ فقط من مدارس الثانوية الدنيا المستوى التربوي المطلوب، وحصل ٣٥,٣٪ من معلمي الثانوية العليا على تعليم أربع سنوات تحت التخرج، وهو مستوى أقل بكثير من ذويهم في الحضر، ويتضح جليًا أن معلمي المدارس الريفية يجب أن يأخذوا وقتا كافيا لإعداد أنفسهم مهنيًا ويتحضروا وليكونوا أكفاء لإصلاح المناهج على في كل أنحاء الأمة، من خلال المشاركة الفعّالة والالتزام بالتعلم المهني طويل الأجل. ويتضح ذلك من خلال:

· **الحاجة إلى المزيد من موارد المناهج المتعددة:** تستخدم الكتب المدرسية لتكون فقط الرئيسية، إذا لم تكن المصدر الوحيد للمنهج المركزي المفروض، ونظم مو مسح قومي استجابة لعنصر الاستبيان «للصعوبات الرئيسية في تطبيق المناهج» وكانت «الصعوبة» الأولى «ضعف موارد المناهج» (زهو، إم، ٢٠٠٦)، على الرغم من التحول في سياسة التمركز القيادية للمدرسة والنسخ المماثلة للكتب المدرسية لمقطع واحد مماثل، والذي اكتمل لقرابة نصف قرن، بالإضافة إلى النسخ المتعددة من الكتب المدرسية التي يمكن تجنبها كنتيجة للتحول في نظام تنمية الكتب المدرسية، حيث تمت الموافقة على ١٩٧ عنوانا لكتب مدرسية بمتوسط يبلغ ٤,٥ لكل مادة (يو، بى، ٢٠٠٦) ومن ثم تبقى الحاجة إلى المزيد من موارد

المناهج المتعددة وخاصة الوسائل الاختيارية المتعددة الأوجه.

· **افتقار المعلمين لبناء طويل الأمد للقدرة الاستيعابية والتعليم المهني ليكونوا مطبقين للمناهج ومساعدين معلمين:** ولا يزال مستوى المؤهلات منخفضًا عن الدول النامية، على الرغم من حصول ٩٨,٦٪ من معلمي المرحلة الإبتدائية و٩٥,٢٪ من معلمي الثانوية الدنيا و٨٣,٥٪ من معلمي الثانوية العُليا على المستوى التربوي المطلوب: فتعليم المدارس العادية على مستوى تعليم الثانوية الدُنيا لمدرسي المرحلة الإبتدائية، ومن ٢-٣ سنوات للتعليم العالي لمعلمي المرحلة الثانوية العُليا، والتعليم لأربع سنوات ودرجة البكالوريوس لتعليم الثانوية العُليا، حيث إن ما يقرب من ٥٥٤,١٠٠ معلمي مدارس (حوالي ٥٪ من مهنية التدريس)، لم يحصلوا على الإدراك التربوي المطلوب، ولهذا يظل هناك عجز خطير في المعلمين المؤهلين في مدارس الريف، حيث إن معظم المعلمين العاملين بحاجة ماسة للمدارس المرتكزة على الاستمرار للحصول على الاستعداد المهني لتغيرات المناهج، فالتدريب دفعة واحدة لن يفي بالغرض لمقابلة الاحتياجات المتزايدة لتغيير المناهج.

· التجارب الشائعة للامتحانات المسيرة: والتي تتصارع مع هدف الكفاءات المرتكز على إصلاح المناهج لجودة التعليم، على الرغم من إعادة توجيه تغير المناهج تجاه التنمية البشرية الشاملة للمتعلمين المستقلين، حيث إن معظم الآباء يحتفظون بتوقعاتهم المرتفعة في أطفالهم فقط لجودة التعليم الأكاديمي من خلال جودة الكلية المرتبطة بالمدرسة، والذي يسمح بقبول مشتركين بشرط اجتياز امتحان «القياس» في فحوصات المواد الأساسية. ويوجد تباين كبير بين مدارس الريف والحضر وبين المناطق الشرقية والغربية وبين المدارس، ولا تزال هناك منافسة شديدة من قبل الآباء والتلاميذ على الأماكن المحدودة على مستوى التعليم

العالي، المعتمد على جميع المدارس والمعلمين المُقيمين للعمل في المستقبل.

وتخضع كل المدارس والمعلمين والطلاب لضغطٍ عالٍ، في محاولة لممارسة جودة التعليم العالي والكليات المعتمدة على التعليم ومعدلات التعزيز العالية من التمارين الشخصية، واسترجاع الدروس والاستذكار للمعرفة الفعلية للتحضير لامتحانات التعليم العالي إلى حدٍ كبير للنظام المعرفي المرتكز على المواد الدراسية، التي تُقدر الحاصلات التعليمية القابلة للقياس، أو بالأحرى المتغيرات الاتجاهية والقيم والسلوك.

وأخذت الحكومة على عاتقها مسؤولية دفع المرتبات في قطاع التعليم الإلزامي لتسع سنوات والذي يشمل ما يفوق ٢٠٠ مليون طالب و١٠ مليون معلم وهيئة الأساتذة، في جميع الخدمات وللمعلمين المتقاعدين والهيئة الإدارية، وتأسيس رأس المال والتسهيلات والنفقات العامة لكل طالب والإعانات المالية للكتب الدراسية ومرتبات/المساعدات الدراسية للطلاب، إلخ, وذلك من خلال:

- بدأت الحكومة تطبيق البرنامج القومي للتعليم الإلزامي في المناطق الفقيرة بداية من ١٩٥٠ إلى ٢٠٠٠، بتكلفة بلغت ٣٩٠,٠٠٠,٠٠٠ يوان من الحكومة المركزية وما يُقدر بحوالي ١,١٥ بليون يوان من الحكومة المحلية، وقد اقترضت جمهورية الصين الشعبية أيضًا قرضًا من البنك الدولي بقيمة ٣٨٠,٠٠٠,٠٠٠ دولار بالإضافة إلى مدخلات بقيمة ٦ بليون يوان من الحكومات المحلية كرأسمال جاري (متوائم) لتعميم التعليم الإبتدائي والثانوية المنخفضة.
- تم بناء المدارس الداخلية في مناطق الأقليات العنصرية والمناطق الريفية والجبلية الفقيرة، كما تم إنشاء نظام المرتبات/المساعدات الدراسية لتوسيع الفرص التعليمية لأطفال الأقليات العنصرية.

- قدمت الحكومة المركزية خلال وبعد استثمار ٥ بليون يوان سنويًا للمساعدات الدراسية ومرتبات معلمين المرحة الإبتدائية والثانوية، في ٢٠٠١ و٢٠٠٢ منح خاصة بقيمة ٣ بليون يوان لإعادة بناء المدارس غير الآمنة.
- قدمت الحكومة المركزية أثناء فترة الخطة الخمسية العاشرة (٢٠٠٢-٢٠٠٦) لدعم التعليم الإلزامي في المناطق الفقيرة منح خاصة بقيمة ٥بليون يوان للمرحلة الثانية من البرنامج، وقد خصصت ميزانية الحكومة ١٠٠ مليون يوان سنويًا كمساعدات دراسية للمدارس و٢٠٠ مليون يوان للكتب الدراسية المجانية،
- تم تطبيق "برنامج شراكة لمدارس الحضر الشرقية مع مدارس الريف الغربية" و "برنامج شراكة للمدن الكبيرة والمتوسطة والمناطق الفقيرة المحلية" للمساعدة في تنمية جودة التعليم والتعلم في المناطق الفقيرة والمناطق المأهولة بالأقليات العنصرية، بفاعلية وتأثير قوي.

سابعًا: تمويل التعليم في الصين:

قامت الصين بتطوير نظام قومي للاستثمار في التعليم، بالإضافة لتخصيص حصة من الميزانية الحكومية كمصدر رئيسي للنفقات التربوية العامة والوسائل الأخرى المتنوعة من تعبئة الموارد.

وقد بلغت النفقات التعليمية المستثمرة في الدولة بحوالي ٣,٤١٪ من نمو الإنتاج المحلي، بينما ازدادت إسهامات الأفراد والاجتماعيين بمقدار ١,٩٧٪ من نمو الإنتاج المحلي في ٢٠٠٢، لضمان عدم وجود طلاب محتاجين لكي لا يحرموا من الحقوق التعليمية المتساوية بسبب فقر عائلتهم، كما تم تطوير نظام سياسة الدعم والتي تشمل القروض التعليمية والمساعدات والمنح والإعانات

الدراسية والتنازل أو تخفيض الرسوم الدراسية، وقد عرض يوان بمساعدة ٧,٣٢ طالب جامعي من مجمل ٧,٠٢٣,٠٠٠,٠٠٠٠، حيث إن عائلاتهم تجد صعوبة في دفع رسوم التعليم العالي، والذي يُقدر بحوالي ٥,٠٣٪ من مجمل نفقات مؤسسات التعليم العالي (الرسمي) العادي للدولة.

كما تم تطبيق مشاريع القروض من البنك الدولي منذ ١٩٩٢ وإلي ٢٠٠٢ لهذا الغرض، باستخدام إجمالي قروض البنك والي تقدر بحوالي ٤١٥ مليون دولار و٣,٩٤٧ بليون يوان كتمويل محلي متوائم، وقد ساعدت مشاريع البنك المساعدة قرابة ٤٦٦ دولة فقيرة و ٢١ مناطق ومقاطعات مستقلة و١٩ مؤسسة تعليمية و٦٧ معلم ومدارس عادية وأكثر من ١٠٠,٠٠٠ مدرسة، وقد ساهمت مشاريع البنك المساعدة في تحسين البنية التحتية ومباني المدارس والمنشآت وتمويل الكتب التعليمية وتدريب المعلمين وسعة الحكومة المحلية في الإدارة التعليمية ونظام إدارة المعلومات التربوية وتعليم الفتيات والتعليم المزدوج وجودة التعليم والتعلم.

ثامنًا: نظام إعداد وتـــأهيل المعلم في الصين:

قامت العديد من مدارس المعلمين في الصين، بسبب النمو الاقتصادي السريع خلال العقود الماضية، حيث يتم تعليم معلمي المدارس وتهيئتهم للجامعات لتلبية الاحتياجات المتزايدة للمعلمين ذوى الكفاءات العالية، كما أن تنمية نظام تعليم المعلمين في الصين الحديثة، مر تاريخيا بثلاث فترات تنموية، بما في ذلك فترة شيفان (Shifan) والفترة التي تلي شيفان وفترة تعليم المعلمين المهنيين، والتي يتم التدقيق فيهم من حيثُ الإدارة والتراكيب المؤسساتية وتخصيص الموارد، حيثُ أصبحت قضية إدارة تعليم المعلمين، بعد أن قامت الحكومة المركزية بتوزيع السيطرة الإدارية على التعليم، تمثل أهمية كبرى في فترة ما بعد شيفان، حيث كان نظام التعليم المهني للمعلمين عبارة عن هدف مستقبلي طويل الأمد لإصلاح نظام تعليم المعلمين.

١) نظام إعداد وتعليم المعلمين في الصين:

وقد تنوعت برامج تعليم المعلم الصيني في فترة ما بعد شيفان، في حين ما زال الحديث عن شيفان مُهيمنًا، ويعتبر تعدد برامج تعليم المعلمين السمة الرئيسية المميزة لهذه الفترة، وتشتمل المناهج المقدمة على نهاية نظام شيفان المُكون من مدارس المعلمين وكليات المعلمين المبتدئين وجامعات المعلمين، والذي يدعم مدارس المعلمين وكليات المعلمين في الجامعات، ودمج مدارس المعلمين وكليات المعلمين في الجامعات، والسماح لجامعات غير المعلمين بالاشتراك في إعداد المعلمين، ولا يعتبر تنوع برامج تعليم المعلمين في فترة ما بعد شيفان أمرا مفاجئًا، حيثُ تحول نظام تعليم المعلمين من نموذج شيفان القديم إلى نظام تعليم المعلمين المهنيين الجديد. وتعني فترة تعليم المعلمين المهنيين إعادة إنشاء برامج إعداد المعلمين في فترة ما بعد شيفان. وتهدف عملية إعادة إنشاء برامج تعليم المعلمين إلى إنشاء برامج تعليم المعلمين في الجامعات حيثُ تتعاون كلية التربية مع الكليات الأكاديمية الأخرى لتعليم معلمي للمستقبل، ويحل إعداد المعلمين في حديث المعلمين محل تعليم شيفان، ومقارنة بنظام تعليم المعلمين القديم، يعتبر نظام شيفان متسلسلًا ومحتكرًا، إذ يتكون النظام من مدارس المعلمين وكليات المعلمين وجامعات المعلمين القومية والمحلية والتي تقوم بتعليم معلمين للمستقبل على التوالي لمرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الإبتدائية والثانوية.

ونتناول فيما يلي الثلاث فترات من جوانب متعددة: كنماذج لتوزيع الموارد والتراكيب المؤسساتية لنظام تعليم المعلمين ونماذج إعداد وتدريب المعلمين، وقضية "الإدارة" لتعليم المعلمين.

١) فترة شيفان:

خلال فترة شيفان، تم تشكيل مدارس المعلمين وكليات المعلمين لعامين أو

ثلاثة أعوام وكليات المعلمين لأربعة أعوام وجامعات المعلمين، بنظام تعليم معلمين هرمي واحتكاري، والذي يستقبل كل أنواع موارد التوزيع من قبل الحكومة، لأن الحكومة تمنح وثائق تنازل عن المحاضرات ومكافآت ومنح دراسية للطلاب الذين يحضرون برامج تعليم المعلمين، ويتنافس العديد من أوائل الخريجين لمدارس الثانوية الدُنيا والعُليا للتسجيل في هذه المدارس والكليات والجامعات، فعادة ما تكون البرامج الدولية لتعليم المعلمين في المؤسسات العامة، على سبيل المثال، على الرغم من وجود جامعات خاصة قائمة على البحث في الولايات المتحدة لديها برامج تعليم المعلمين، إذ تقوم جامعات وكليات الدولة بإعداد غالبية المُعلمين، وبالمثل في الصين، تتم إدارة مدارس المعلمين وكليات وجامعات المعلمين بالتنسيق مع نموذج التخطيط المركزي الاقتصادي، ولذلك كانت الحكومات بمثابة أصوات منفردة ذات سلطة مُقررة على برامج تعليم المعلمين في فترة شيفان، وقد انتشرت القوانين الإدارية التي وضعتها الحكومات في فترة شيفان، وبذلت الحكومات تأثيرات مكثفة على مؤسسات تعليم المعلمين، والتي أدت إلى نظام تعليم معلمين هرمي واحتكاري مع المناهج التعليمية القومية المتناسقة والأهداف التربوية. كان هذا النموذج تمثيلًا لنظام التخطيط الاقتصادي المركزي.

ويتوافق هيكل نظام تعليم المعلمين التدريجي مع نظام المدارس العامة الذي تم عرضه ليكون هيكلًا تطبيقيًا من حيثُ المعرفة النظامية، المعلمين، وتتطلب الأدوار الهامة في نظام المدارس التي يُعتقد أنها تحتاج مستويات مختلفة من المعرفة النظامية والتي تعني إنهاء معلمي المدارس الإبتدائية تعليم مدارس المعلمين، والذي يعادل مدارس الثانوية العُليا من حيثُ المعرفة الانضباطية، حيثُ يتخرج معلمو المدارس الثانوية الدُنيا من كليات المعلمين لعامين أو ثلاثة أعوام أو من برامج الثلاثة أعوام في بعض جامعات المعلمين. ويحتاج معلمو مدارس

الثانوية العُليا للحصول على درجات البكالوريوس في الانضباط، ولا يسمح هيكل تعليم المعلمين الصارم هذا للمعلمين بأن ينتقلوا من المدارس الإبتدائية للطبقات المنخفضة إلى مدارس الثانوية، وقد تغيرت شرعية نظام تعليم المعلمين التدريجي الاحتكاري، للتماشي مع النمو الاقتصادي والتنمية التربوية، حيث كانت هناك العديد من مطالبات الدخول لفترة جديدة _ فترة ما بعد شيفان.

٢) فترة ما بعد شيفان

تنوعت برامج تعليم المعلمين في فترة ما بعد شيفان، إذ تم تعديل نظام تعليم المعلمين القديم من ناحية، ومن ناحية أُخرى، اشتركت جامعات غير المعلمين في إعداد المعلمين، كما تغيرت تدريجيًا مدارس المعلمين التي تقوم بتدريب معلمين لفترات ما قبل المدرسة والمدارس الإبتدائية أو تم تعزيزها لجامعات المعلمين لخمس أعوام، والتي تسمح بدخول خريجي مدارس الثانوية الدُنيا، وقد انخفض عدد مدارس المعلمين من ٨٩٢ في عام ١٩٩٧ إلى ٤٣٠ في ٢٠٠٢ تحت خلفية ازدياد أوراق اعتماد تعليم المعلمين لمرحلة ما قبل المدرسة والمدارس الإبتدائية، حيثُ يتم منح المعلمين الخريجين من كليات تعليم المعلمين الدُنيا هذه درجة الزمالة، فقد حصل ٤٠٪ من معلمي المدارس الإبتدائية على درجة الزمالة على أقل تقدير عام ٢٠٠٣.

وتم النهوض بكليات المعلمين التي تتشكل الدراسة فيها من عامين أو ثلاثة أعوام لتكون كليات معلمين لأربع أعوام، كما تم تعزيز كليات المعلمين لأربع أعوام لتكون جامعات معلمين، وتُحاول جامعات المعلمين، في هذه الأثناء، أن تُعيد تشكيل توجهاتها من إعداد المعلمين لتعليم الطلاب ليشغلوا جميع الوظائف والمهن، وتابعت بعض جامعات المعلمين هدفها لتُصبح جامعات مرتكزة على التوجه البحثي، والجدير بالذكر أيضًا، أن بعض معلمي الكليات وجامعات المعلمين

أصبحت مؤسسات عالية متعددة الأغراض باندماجها مع مدارس المعلمين والكليات والجامعات الأخرى، فعلى سبيل المثال، تحولت كلية زانجتاى (Xingtai) للمعلمين في مقاطعة هيبي (Hebei) إلى جامعة زانجتاى عام ٢٠٠٢.

ولكي تحذو حذو الدول النامية من حيثُ يتم تدريب معظم معلمي المدارس في الجامعات الشاملة، شجعت الحكومة المركزية على إنشاء برامج تعليم المعلمين في مؤسسات التعليم العالي هذه، وقد أطلق مجلس الدولة في عام ١٩٩٩ قرارات بتعميق الإصلاحات التربوية وتحسين جودة التعليم الموجه في جميع الأنحاء، كما دعت الجامعات متعددة الأغراض لإنشاء مدارس لتعليم وإعداد معلمي المدارس، هذا وقد استجاب عدد قليل من جامعات المقاطعات والجامعات المحلية متعددة الأغراض والقليل من الجامعات القومية المُختارة لهذا النداء (شينغ، ٢٠٠٠) (Cheng).

وقد ظهرت، بصفة عامة، في مرحلة ما بعد شيفان، عدة مناهج لتغيير الهيكل المؤسساتي لتعليم المعلمين، تمثل فيما يلي:

- المنهج الأول: تمثل في تغيير جامعات المعلمين المختارة من كونها مؤسسات إعداد المعلمين إلى جامعات متعددة الأغراض، وتوجد حاليًا ٣٦ جامعة للمعلمين في الصين، وقد تحولت بعض جامعات المعلمين القومية المُختارة إلى جامعات متعددة الأغراض عن طريق توسيع نطاق برامجهم، مثل إنشاء برامج القانون والمدارس التجارية، في حين اندمجت بعض المدارس مع بعضها البعض لتشكيل جامعة جديدة للمعلمين، فعلى سبيل المثال، كانت جامعة تانجين للمعلمين (Tanjin) نتاج كلية تانجين للمعلمين ومعهد تانجين التعليمي وكلية تانجين الدُنيا للمعلمين، واجتمعت كلية هيبي للمعلمين ومعهد هيبي التعليمي لتشكيل جامعة هيبي للمعلمين، واندمجت جامعة شانسى للمعلمين (Shanxi) مع كلية لين فين للمعلمين

(Linfen) وكلية شانسى للمعلمين، وتوجد بعض الجامعات، من بين ٣٦ جامعة للمعلمين الذين تم ترقيتهم من كليات معلمين إلى جامعات معلمين.

- المنهج الثاني: ويتمثل في دمج مدارس المعلمين الداخلية في جامعات المعلمين لعامين أو ثلاثة والمعاهد التعليمية ومدارس تدريب المعلمين في كليات المعلمين لأربع أعوام، على سبيل المثال، اندمجت كلية هو زاهو للمعلمين (Huzhou) ومدرسة هو زاهو لتدريب المعلمين ومدرسة هو زاهو للمعلمين معًا لتشكيل كلية هو زاهو للمعلمين. وتوجد إلى الآن ٦٠ كلية للمعلمين لأربع أعوام في كافة أنحاء البلاد.

- المنهج الثالث: ويتمثل في دمج بعض مدارس المعلمين وكليات المعلمين لعامين أو ثلاثة والمعاهد التعليمية ومدارس تدريب المعلمين والكليات المهنية معًا ليصبحوا كليات متعددة الأغراض تستمر الدراسة فيها ثلاث أعوام. فعلى سبيل المثال، تشكلت جامعة لوليجان (Luligan) من كلية لوليجان للمعلمين وكلية لوليجان للتكنولوجيا، كما أُنشئت كلية سان منج (Sanming) على أساس كلية سان منج للمعلمين وكلية سان منج المهنية وكلية سان منج لتدريب المعلمين ومدرسة سان منج للمعلمين. وتمتلك حتى الآن ٦١ كلية ذات لثلاث أعوام في الصين برامج لتعليم المعلمين.

- المنهج الرابع: ويتمثل في دمج بعض كليات المعلمين لأنواع أخرى من الكليات الأخرى لتُصبح جامعات، وكانت جامعة سوز هو (Suzhou) أول حالة، فقد تحولت إلى جامعة شاملة من كلية معلمين في عام ١٩٨٢، كما تمت ترقية جامعة هيبي من كلية يوهان للمعلمين (Wuhan) في ١٩٨٤، وهناك حالة أخرى وهي جامعة جوانغتشو (Guangzhou) والتي ترقت من كلية جوانغتشو للمعلمين وكلية جوانغتشو للمعلمين الدُنيا ومعهد

جوانغتشو التعليمي وجامعة جوانغتشو للبناء والتشييد وجامعة جوانغتشو المهنية لشركة الهندسة المعمارية في ٢٠٠٠، هذا وقد حذت ٣٣ جامعة قومية هذا المنهج لترقية نفسها إلى جامعة مع الإبقاء على برامج تعليم المعلمين، ويهدف المنهج الأخير لبناء جامعات لأربع أعوام عن طريق دمج كليات تعليم المعلمين لأربع أعوام الداخلية والمحلية وكليات المعلمين لعامين أو ثلاثة أعوام والمؤسسات التربوية.

وتحول نظام تعليم المعلمين التقليدي إلى اتجاه جديد. ولا يتم تطبيق برامج تعليم المعلمين منفردة في كليات وجامعات المعلمين، فبدلًا من هذا قامت العديد والعديد من الكليات الشاملة بالمشاركة في إعداد المعلمين، وحقق توسيع برامج تعليم المعلمين في الكليات والجامعات الشاملة تغييرًا جذريًا في الهيكل المؤسساتي لتعليم المعلمين في فترة ما بعد شيفان، ويحدد هذا شكلًا مؤقتًا لفترة شيفان لفترة التعليم المهني للمعلمين، ولم يتغير هيكل نظام تعليم المعلمين القديم فقط من الداخل ولكن تغير نظام برامج تعليم المعلمين من الخارج أيضًا، حيثُ أخذت مكانًا في الكليات والجامعات الشاملة. ولكن يحقق هذا النوع من التغيير تأثيرًا محدودًا على نظام تعليم المعلمين، حيث إن معظم المعلمين ما زالوا يتعلمون في كليات وجامعات المعلمين. ويعتبر تمركز برامج تعليم المعلمين في الجامعات الشاملة هدفا طويل الأمد لإصلاح تعليم المعلمين في الصين.

هذا وقد أصبح إعداد المعلمين في فترة ما بعد شيفان أحد أهم الاهتمامات فيما يتعلق بإصلاح تعليم المعلمين، حيث حدثت هذه التغييرات التربوية التي تمت مناقشتها أعلاه، تحت خلفية دمج وتعاون الجامعات والكليات مع الأكاديميات المختلفة التي تركزت على مر العقود الماضية، جنبًا إلى جنب مع المؤسسات المتنوعة التي أخذت على عاتقها مسؤولية تعليم المعلمين والأبحاث التربوية التي

تناقش العديد من القضايا، مثل نظام تعليم المعلم المنتهي مقابل نظام تعليم المعلم المفتوح، وطلاب شيفان مقابل المعلمين المُرشحين والمجالات الأكاديمية مقابل التعليم المهني، وتم الأخذ في الاعتبار تنوع مواد تعليم المعلمين في فترة ما بعد شيفان على مستوى البحث التربوي ووثائق الحكومة.

وتلعب الاحتياجات الإقليمية للمعلمين دورًا بالغ الأهمية في إصلاح الهيكل المؤسساتي لتعليم المعلمين، حيث إن جمهورية الصين الشعبية تتميز بأنها ذات تنوع إقليمي وتحتوي على مستويات مختلفة لتنمية الاقتصاد، فلم يعد لمدارس المعلمين وجود في المناطق المتقدمة اقتصاديًا مثل المناطق الغربية للصين، بالإضافة إلى أنه تم تعزيز كليات المعلمين لتُصبح جامعات، وجامعات المعلمين لتصبح جامعات شاملة. هذا وقد اشتركت كليات الفنون الحرة والجامعات الشاملة في إعداد المعلمين في المناطق الغربية، وعلى صعيدٍ آخر، استمرت مدارس المعلمين في القيام بدور كبير في إعداد معلمي المدارس الإبتدائية.

وفى هذه الأثناء، في فترة ما بعد شيفان، سعت الحكومة المركزية للسيطرة على جودة التعليم المهني للمعلمين بوضع معايير لإعداد المعلمين، حيثُ أطلقت وزارة التربية والتعليم في عام ٢٠٠٤ خطة عمل جديدة ٢٠٠٣–٢٠٠٧ لإنعاش التعليم، حيثُ قامت بصياغة معايير التفويض لمؤسسات تعليم المعلمين، وقامت بتلخيص مناهج تعليم المعلمين وجودة تعليم المعلمين، ولكن يمكن التحكم بجودة المعلمين وإنشاء المعايير ويتم تطبيقها فقط عند إنشاء نظام جديد لتعليم المعلمين. ويمكن القول بأن نظام تعليم المعلمين الثابت بمثابة وعد بإنشاء وتطبيق معايير تعليم المعلمين، وكان من الصعب، خلال فترة ما بعد شيفان، نظرا للتنوع الكثير، أن تضمن جودة تعليم المعلمين بمعيار واحد، على الرغم من أننا لم نقل إن الحكومة المركزية لا تستطيع وضع معايير للتحكم في تنمية جودة المعلمين. هذا

وتعتبر فترة ما بعد شيفان هي الفترة التي اختبرنا فيها إنشاء المعايير المهنية لتعليم المعلمين، ويعتبر التعليم المهني للمعلمين هو الذي يوضح الأغراض وأهداف الأسباب الجوهرية لمهنة التعليم وتعليم المعلمين، ويُظهر تاريخ تعليم المعلمين في بعض البلاد المتطورة مثل الولايات المتحدة الأمريكية (كليفورد وجوثرى، ١٩٨٨؛ وهيربيست، ١٩٨٩) (Clifford, Guthrie, Herbst) أن تعليم المعلمين الذي انتقل إلى الجامعات قد مهد الطريق لمهنية التعليم وتعليم المعلمين.

وقد أدت التغيرات في نظام تعليم المعلمين إلى تغيرات في إدارة برامج تعليم المعلمين. ويدعي حاليًا العديد من اللاعبين أن لهم أدوارا في إدارة تعليم المعلمين مقارنة بانخراط إدارة الحكومات الخاصة والمنظمات الاجتماعية وسوق العمل في إدارة برامج تعليم المعلمين، حوّل قسم تعليم المعلمين في وزارة التربية والتعليم والمكتب الأعلى لإدارة برامج تعليم المعلمين من كونهم واضعي التعليمات لمراقبة جودة تعليم المعلمين من خلال المعايير المهنية، وتم أخذ العديد من الخطوات للمضي قدمًا في دور التحويل منذ ٢٠٠١، متضمنًا نظام منح شهادة للمعلمين وإنشاء شهادات تنمية مهنية للمعلمين وربط هذه الشهادة مع تجديد شهادة المعلمين والبدء بتنمية معايير الشهادات لمؤسسات تعليم المعلمين ومعايير المناهج والاختبارات لبرامج تعليم المعلمين. وفي الوقت ذاته، قام قسم تعليم المعلمين بعدم تمركز إدارته لتعليم المعلمين من خلال السماح لمؤسسات تعليم المعلمين بأن تتمتع بالاستقلال في التسجيل ونظام المناهج والطرق التعليمية وتخصيص الوظائف للخريجين. وسوف يحتاج القسم في المستقبل من أجل تحقيق غرض تعليم المعلمين للتحكم في معايير شهادات المعلمين لممارسة التأثيرات على الأهداف ومتطلبات التخرج من مؤسسات تعليم المعلمين.

وقامت مكاتب تعليم المعلمين على مستوى حكومات المقاطعات والحكومات

المحلية بتقليل سلطاتُ اتخاذ القرارات، استجابة للتغييرات التي حدثت في كيفية إدارة قسم تعليم المعلمين لمؤسسات تعليم المعلمين، والتي أعطت مؤسسات تعليم المعلمين المحليين السلطة الفردية الكاملة في الإدارة والتنظيم، على الرغم من أن العملة لها وجهان، فعلاوة على تقليل سلطة مكاتب تعليم المعلمين من ناحية، سوف تتمتع مؤسسات تعليم المعلمين بالحكم الذاتي الكامل من ناحية أخرى. وعلى صعيدٍ آخر بدأت مكاتب التعليم العالي بالانخراط في تعليم المعلمين، بينما تم تعزيز العديد والعديد من مؤسسات تعليم المعلمين لتُصبح كليات وجامعات، والتي ستكون تحت إدارة مكاتب التعليم العالي. ولذا، اعتقد بعض الباحثين أنه سيتسبب انتقال السلطة والتخصيص في حدوث معضلة، حيثُ ستقوم مكاتب تعليم المعلمين بممارسة التأثيرات ولن تعرف مكاتب تعليم المعلمين كيف تقوم بإدارتها، لذا ليس من العجيب أنهم يشعرون بالقلق إزاء تدمير وانخفاض جودة تعليم المعلمين في ظل هذا المأزق. وتحدث الخلافات أيضًا بين مكاتب تعليم المعلمين ومكاتب التعليم الأساسي أثناء تنفيذ عمليات الإصلاح المستمر للمناهج، والتي من المفترض أن تتولى مسؤولية إصلاح المناهج، فهم يتنافسون على السلطة لإعداد وتدريب المعلمين في هذا الإصلاح.

ويُعتبر الآباء والطلاب أصحاب أدوار هامة في سوق الاقتصاد في إدارة تعليم المعلمين، حيثُ فرضت كليات المعلمين العامة وجامعات المعلمين رسومًا تعليمية ولم تعد تمنح رواتب ودرجات زمالة للطلاب الذين يحضرون هذه الكليات والجامعات، والتي لم تعد مهتمة لمزيد من الطلاب من العائلات المتضررة اقتصاديًا، فدومًا كان يُمثل هؤلاء الطلاب غالبية المعلمين المتوقعين في مؤسسات تعليم المعلمين. وتواجه بعض برامج تعليم المعلمين صعوبة في تسجيل العدد الكافي من الطلاب أو توظيف أوائل الطلاب.

٣) فترة التعليم المهني للمعلمين: التعليم المهني في الجامعات:

وتشير إعادة إنشاء تعليم المعلمين لتعليم المعلمين المهنيين في كليات وجامعات الأربع أعوام، ولا يعنى إعادة الإنشاء نبذ نظام تعليم المعلمين القديم؛ فبدلًا من ذلك، تحتاج الحكومات إلى إعادة تنظيم مؤسسات تعليم المعلمين وإعادة إنشاء نظام جديد لتعليم المعلمين، ويتكون نظام شيفان – النظام القديم لتعليم المعلمين في فترة ما بعد شيفان – من مدارس المعلمين وكليات المعلمين وجامعات المعلمين التي تتعايش مع الكليات والجامعات الشاملة التي انخرطت في إعداد المعلمين. وسيتم إطلاق نظام جديد في فترة التعليم المهني للمعلمين، في حين سيتم دمج أو تعزيز مدارس وكليات وجامعات المعلمين لتصبح كليات وجامعات شاملة، وكنتيجة لهذا، يُشير إعادة تشكيل نظام تعليم المعلمين لنهاية نظام شيفان، كما نقترح بأن تقوم الجامعات بإنشاء برامج تعليم للمعلمين المهنيين في مدارس التعليم المهني، حيث ستتمتع المدارس المهنية في الجامعات ومدارس التعليم بمزيد من الاحترام بنفس القدر الذي تحظى به المدارس المهنية الأخرى.

وتزامن إصلاح تعليم المعلمين جنبًا إلى جنب مع إصلاح التعليم العالي في الصين، فيتم في الإصلاح إعادة تنظيم وإعادة هيكلة تعليم ما بعد الثانوية إلى مستويات مختلفة من الكليات والجامعات، والتي تنعكس أيضًا في نظام تعليم المعلمين. وقامت مؤخرًا بعض الجامعات القائمة على التوجه البحثي بالانخراط في إعداد المعلمين، ويُتوقع أن يُصبح تعليم المعلمين في مستوى مدرسة الخريجين توجهًا في المستقبل، والذي سيساعد في تحسين جودة تعليم المعلمين والبحث في تعليم المعلمين.

ويتم تحويل نظام تعليم المعلمين القديم المغلق إلى نظام أكثر انفتاحًا لتحسين أوراق الاعتماد التعليمية والجودة للمعلمين، والتي تستجيب لحاجة إعداد الموهوبين

الأكفاء لسوق الاقتصاد المزدهر، والذي يتماشى مع إعادة تنظيم مؤسسات التعليم العالي، وتهدف الأصوات التي تنادي بإعادة تشكيل نظام تعليم المعلمين إلى إنشاء نظام جديد يحتوي على برامج متنوعة لتعليم المعلمين يتم تطبيقها في الجامعات طبقًا للمعايير القومية للتفويض والمناهج التعليمية، ونقترح في هذه الدراسة هدفًا طويل الأجل لإصلاح تعليم المعلمين بتعليم المعلمين المتوقعين في المدارس المهنية وتحضيرهم للتعليم في الجامعات.

وعلى الرغم من أنه يجب أخذ بعض التحذيرات في عملية إصلاح نظام تعليم المعلمين في الاعتبار، حيثُ يعتبر التناقض الاقتصادي الضخم بين المناطق عاملًا هامًا له دورهُ في كيفية إعادة هيكلة نظام تعليم المعلمين في المناطق المختلفة، ومن غير الواقعي، أن تتبنى جميع المناطق المنهج نفسه في إصلاح تعليم المعلمين، واقترح بعض الباحثين (شينغ، ٢٠٠٠؛ وزهو وريد، ٢٠٠٥) أنه يتعين الاحتفاظ بمدارس المعلمين في المناطق الريفية الفقيرة، حيث إن خريجي الكليات لا يجدون عادة أي انجذاب للعمل في هذه المناطق، ولهذا يُقترح أن تدعم كل مقاطعة جامعة معلمين رئيسية ذات أغراض متعددة، مع الاحتفاظ بجامعات المعلمين ذات الغرض الواحد لإعداد معلمي المدارس الإبتدائية ومدارس الثانوية الدُنيا، بالإضافة إلى أنه منذ أن نصَّ قانون المعلمين (١٩٩٣) على أن التعليم حقا مساويًا للمهنة، ظهر تمهين المعلمين في مجالات السياسات والدراسات التربوية. ولكن من الضروري التعريف ماذا يعنى بوضوح في السياق الاجتماعي، حيثُ تصف معايير المناهج القومية والكتب المدرسية، والتأكيد الشديد على درجات اختبارات الطلاب، والتي من خلالها نستطيع إعادة تنظيم وإعادة تصميم تعليم المعلمين، ولهذا هناك حاجة ماسة للدراسات حول كيفية المحافظة على خط موازٍ بين برامج تعليم المعلمين ومعايير المناهج القومية للتعليم الإبتدائي والثانوي.

٢) تأهيل وتنمية المعلم الصيني مهنيًا:

يعد المعلم هم حجر الزاوية الرئيسي في العملية التعليمية، وهو يلعب الدور الأساسي في التطوير وإصلاح المناهج، ولذلك لم يتم خفض شأن المعلمين لتسهيل وتطبيق المنهج المرتكز على المتعلم وعملية التعليم والتعلم، ولكن تم تعزيزها بأشكال مختلفة.

ولعل من أهم أحد أهداف إصلاح المناهج في جمهورية الصين الشعبية هو تغيير تطبيق المناهج والتحول من الطريقة المشددة إلى التعليم المتفتح ومعدل الاستظهار والتدريب الآلي التكراري للطلاب، إلى المشاركة الفعّالة وتحفيز الاستعلام والخبرة العملية وتنمية قدرة المتعلمين لجمع ومعالجة المعلومات واكتساب معرفة جديدة وحل المشاكل والاتصال التعاوني.

في حين أن التغير في «عملية التعليم والتعلم» أصبح يُركز على إصلاح المناهج، بحيث نستطيع انتداب المعلمين لتسهيل التعلم الفعال المستقل وللتفاعل بفاعلية مع التلاميذ والتطور جنبًا إلى جنب معهم، لاحترام شخصية التلاميذ والفروق الفردية لمقابلة الاحتياجات التعليمية المتعددة، ولخلق بيئة تعليمية للمشاركة الفعّالة للمتعلمين، ولكل من الوضع الجسدي والإمكانية في قبول المعرفة، وأخيرًا لتمكين كل متعلِم من تطوير الجهد البشرى الخاص به/بها.

ومن المتوقع أن يشارك المعلمون مشاركة فعّالة خلال عملية تغير المناهج لتحقيق أهداف المناهج المأمولة، ليكونوا ناقلين للفلسفة والمبادئ للمناهج المأمولة، ليكونوا مطبقين فعّالين لتغيرات المناهج المصممة، وليكونوا مُقيِّمين لإنجازات المتعلمين كنتيجة لتغير المناهج.

ويلتزم المعلمون بتطبيق تكنولوجيا المعلومات كأدوات تعليم وتعلم فعّالة

ودمجهم مع علم أصول التدريس في عملية التعليم والتعلم لتغيير محتوى التدريس وأساليب التعلم وتفاعل المعلم والمتعلم.

ولقد أصبح التدريب والتنمية المهنية للمعلمين مطلبا أساسيا، والصلة الرئيسية في عملية تغير المناهج العميق الواسع. وتشمل الممارسات المبتكرة الناجحة لبناء القدرة الاستيعابية للمعلم لتغيرات المناهج ما يلي:

(١) تنظيم تدريب للمعلمين المنتدبين على المستويات المحلية والقومية: قدمت وزارة التربية والتعليم سياسة تُنظم تطبيق إصلاح المناهج، والتي تنص على أن «تدريب المعلم له أولوية خاصة قبل حصوله على منصب أو وظيفة، وبدون التدريب المطلوب لا يحصل المعلم على أي منصب أو وظيفة» (التدريب أولًا، ثم الحصول على منصب، «وبدون تدريب، لا يوجد منصب») شكلت جوانب إصلاح المناهج المكونات الجوهرية لاستمرار معلمي المرحلة الإبتدائية والثانوية، كما تم تنفيذ تدريب المعلمين العاملين لإصلاح المناهج على مستوى الدولة والمقاطعات والولايات/والأقاليم والريف/والحضر، وقد أخذ ما يقرب من ٢٠,٠٠٠ متدرب منذ ٢٠٠١ وإلى ٢٠٠٦، دورًا في التدريب الذي نظمته وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى مشاركة ٧ مليون قائد في التدريب المنظم محليًا لتطبيق المناهج الجديدة، وكان من بين هؤلاء المتدربين المئات من المعلمين في ٣٧٢ بلد شديدة الفقر. كما شارك أكثر من ١٠٠,٠٠٠ متدرب من مكاتب التعليم والبحث والمؤسسات التدريبية (متضمنًا معلمي الجامعات) ومعاهد تكنولوجيا المعلومات الصوتية لمجال التدريب على المستويات الشعبية.

(٢) تنمية نظام مؤسسي للمدارس المرتكزة على التعليم البحثي، والتي تلعب أدوارًا جوهرية في إرشاد المعلمين لانعكاس الذات في تدريباتهم التدريسية لحل المشاكل من خلال البحث الفعلي ولتنمية المعلمين من خلال التعليم المهني. حيث

أطلقت وزارة التربية والتعليم «مشروع المدارس المرتكزة على التعليم والبحث» في ٢٠٠٢، ومن خلال استعراض مئات الاقتراحات ل٤٨ مؤسسة، تم تصنيفهم «بمشروع أساسيات مراكز البحث» وبحلول ٢٠٠٦ ستكون جميع المدارس في المناطق المجاورة للصين أنشأت وطبقت نظام المدارس المرتكزة على البحث الفعلي لتحسين فعالية التعليم والتعلم ولتضمين المزيد من المعلمين.

ويطمح معلمو المدارس المرتكزة على البحث الفعلي لجعل مراكز موقع ممارسة المعلمين الفنيين وتغير المناهج، من خلال الجهود الفردية والجماعية والمدارس المرتكزة على البحث الفعلي التي ستقود لتغيرات ضخمة وتحسينات في تطبيق المناهج والتنمية الفنية للمعلمين وإعادة إنشاء ثقافة المدارس:

- تغيير الحياة المهنية للمعلمين،
- تطوير علاقة المعلمين بشركائهم،
- تغيير ثقافة المدارس والروح من ارتكازها على المعلم لارتكازها على المتعلم،
- تغيير الهيكل التنظيمي للمدارس لتصبح المدارس منظمة تعليمية فعلية ومجتمع تعليمي.

(٣) تنظيم شبكة الإنترنت المرتكزة على بحث المعلم الشبكي والتعليم عن بُعد: قامت الحكومة الصينية بعمل استثمار ضخم، عن طريق استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات الكامنة كأدوات تعليمية وكموارد تربوية وكرافعات للتغيرات التربوية، في تطبيق "مشروع هيكلة التعليم الحديث عن بُعد للمدارس الريفية" منذ ٢٠٠٣، بإجمالي مدخلات تُقدر بليون رنمينبي يوان (يقدر بما يزيد عن ١٤ مليون دولار أمريكي) لتزويد ست مدارس ريفية بأقراص تعليمية عارضة للمعدات ونظام استقبال وعرض التعليم عن طريق القمر الصناعي وغرف الكمبيوتر،

وبهذا نقدم مساحة لمشاركة جودة الموارد التربوية، كما قامت وزارة التربوية والتعليم باستخدام جيد لهذه المعدات والتسهيلات للمشروع لتنفيذ مشروع تعليم وتدريب المعلمين المرتكز على الإنترنت في تطبيق إصلاح المناهج، قام مركز وزارة التربية والتعليم لتنمية الكتب الدراسية ومناهج التعليم الأساسي بالتوظيف الفعال "لقاعدة خدمات الموارد التعليمية في الصين" (www.cersp.com) بشكلٍ مباشر كمؤسسة متوسطة لتقديم شبكة الإنترنت المرتكزة على منصات التعليم عن بعد المجاني لإرشاد الخبراء وتقديم خدمات للمعلمين في التنمية المهنية في إطار تغيرات المناهج، وقد تجاوز العدد اليومي للدخول على منصات صفحات الإنترنت خمسة مليون.

كما قام قسم التعليم الأساسي لـــ "مو" بتخطيط وإدارة مركزه في تنمية التعليم الأساسي والكتب المدرسية والتنسيق بين معلمين قسم تعليم المعلمين، والذي يحتوى على ١٠,٠٠٠ معلم متدرب مسجل ومختصي مناهج وباحثين وأكثر من ٤٠,٠٠٠ ألف معلم غير مسجل من أجزاء مختلفة من الدولة لما يزيد عن خمسة عشر يوما لتدريب معلمين يرتكز على موقع الإنترنت غير متزامنين ومتزامنين، بالإضافة إلى فريق قوي من المدربين ذوي الخبرة المهنية للخلفيات الثقافية المختلفة.

وتقوم ورش التدريب عن بعد بتسهيل مشاركة جودة الموارد التربوية تصاعديًا وتنازليًا الممكنة في القوالب المقدمة عبر الإنترنت والتفاعل عبر الحاسوب للحوار المتكافئ والتشاور المتبادل والتبادل المجاني لخطط الدروس عبر الإنترنت.

ويُقدم الإنترنت –كمكان لتدريب المعلمين عبر الإنترنت– عددًا كبيرًا من المعلمين واختصاصيي المناهج لمشاركة فرص التعلم المهنية وموارد المناهج، والتي قد تكون ممكنة بشكلٍ أو بآخر. وقد أظهرت نتائج مسح استبياني لتقييم التعليم معدل رضا أكبر من ٩٠٪، هذا وقد نشر ١٠,٠٠٠ متدرب، في فترة زمنية

قصيرة لمدة خمسة عشر يومًا ما يقرب من ٨٧٠,٠٠٠ مقالًا، وقد بلغت الزيارات اليومية لتصفح الإنترنت مليون شخص، محققًا الحد الأقصى لكل قضية عبر الإنترنت لما يزيد على ٥٠,٠٠٠ والعدد الكلي للتعليقات حطم المليون.

هذا ولم يكن هناك، في تاريخ الصين لتغيرات المناهج والإصلاحات التربوية، مثل هذا العدد الكبير من المعلمين والباحثين المشتركين أكثر حرصًا على المشاركة بشكلٍ عميق بشأن محتوى التعليم المهني والمزيد من الدلائل الضخمة لتأثير تدريب المعلمين عبر الإنترنت والتصفح لتحضير وتطبيق تغيرات المناهج النظامية، وأصبح بالفعل بناء قدرة المعلمين أداة قوية لتغيرات المناهج المستمرة في حين أن الأخيرة تمتلك قوة قيادية تحفيزية للنظام السابق.

الفصل الرابع

نظام التعليم في ماليزيا

- مقدمة:
- أولًا: ماليزيا: الدولة والقوى والعوامل الثقافية
- ثانيًا: السياسة القومية للتعليم في ماليزيا
- ثالثًا: نظام التعليم العام في ماليزيا
- رابعًا: التعليم العالي في ماليزيا
- خامسًا: جودة التعليم وتطويره في ماليزيا
- سادسًا: إصلاحات وتطوير المناهج التربوية في ماليزيا
- سابعًا: تمويل التعليم في ماليزيا:
- ثامنًا: نظام إعداد وتـــأهيل المعلم في ماليزيا

مقدمة

يعد التعليم والتدريب أحد الاستثمارات الاجتماعية الهامة، حيث يمكن أن تجلب الكثير من المنافع على الدولة على المدى الطويل. وتعد أدوار التعليم والتدريب هي: تخريج قوى عاملة ماهرة ومدربة ومتعلمة؛ لتشكيل فرد محفز ومنضبط وجاد بالعمل؛ لتوفير الأفراد المبتكرين والذين لديهم المعرفة والخبرة بالتقنية والإدارة والمهارات وثيقة الصلة وبخاصة فيما يتعلق بقطاع الصناعة.

وفي أثناء العصر الذهبي للإسلام، قادت البلدان الإسلامية العالم في العلوم والفلسفة والثقافة والرفاهية، بيد أنه قد دُمرت الدول الإسلامية إذ تم غزوها واستعمارها من قبل العالم الغربي، وبالرغم من أنه قد أصبحت الكثير من البلدان الإسلامية مستقلة الآن عن الحكم الاستعماري والإمبراطوري إلا أنهم قد سقطوا من ناحية التنمية الاقتصادية وتوفير فرص العمل، والتعليم ومحو الأمية وتحقيق الإنجازات العلمية، والحرية السياسية، إضافةً إلى حقوق الإنسان والأفراد. بيد أنه لم يكن الحال هكذا في السابق إذ كانت المجتمعات الإسلامية رائدة في التنمية الاقتصادية والتقدم العلمي.

ويفسر البعض السبب وراء تدهور المستوى الاقتصادي في البلدان الإسلامية هو هجر تعاليم الإسلام، باعتبار تعاليم الإسلام منهج وأسلوب حياة، حيث تم غزو هذه البلدان بالفكر الغربي للتنمية الاقتصادية المرتكزة على المادية، ويفترض البعض ضرورة عودة المسلمين إلى اتباع القيم الإسلامية في ظل النظام الاقتصادي الإسلامي.

ولقد قدمت ماليزيا سياسة تعليمية وطنية شاملة، والمقررة في قانون التعليم

لعام ١٩٦١م، ومن أهم أهدافها: السماح لشريحة كبيرة من المجتمع بالالتحاق بالتعليم؛ واعتبار اللغة الماليزية (الملايو) اللغة الرسمية بالتعليم؛ وتعيين منهج مشترك؛ وتوفير تعليم جيد للطلاب للغاتهم الأصلية، التأكيد على أهمية التعليم الفني والمهني؛ وتوفير تعليم ديني وأخلاقي جيد.

ولقد نُفذِ عدد من البرامج لتحقيق أهداف سياسة التعليم الوطنية مثل: تقديم التعليم المجاني لكافة الأطفال حتى مستوى الثانوية العليا؛ توفير الوسائل التعليمية والمعلمين المدربين؛ وتوفير المعونات التعليمية لمساعدة الفقراء في شكل قروض الكتب المدرسية والمنح الدراسية والتغذية التكميلية والصحة وخدمات صحة الأسنان.

وفي هذا الفصل سوف نستعرض بعض المظاهر الرئيسة لنظام التعليم بماليزيا وأن قدرة ماليزيا على النهوض والرفعة يرتبط بإنجاز العديد من الإصلاحات التعليمية التي تشتمل مدى أكثر شمولاً من التصورات عن تلك التصورات والأساليب المتبعة من قبل السلطات الماليزية الحالية، فيما يُستخدم الأسلوب أو المدخل طويل المدى إذ هناك آثار لمنظومة التعليم الحالية بما لها من جذور أصيلة إلا أنه يمكن دراستها بشكل أفضل بالرجوع إلى بعض سبل التنمية في تاريخ الاقتصاد الحديث لماليزيا.

أولاً: ماليزيا: الدولة والقوى والعوامل الثقافية:

ماليزيا بلد آسيوي جنوب شرقي، ذو دخل متوسط بمعدل إجمالي الناتج المحلي لكل فرد يبلغ ٨,١٩٤ دولار أمريكي عام ٢٠١٠ أو قرابة ١٦,٢٠١ دولار أمريكي في تعادل القوى الشرائية. هذا وتُعد ماليزيا غنية بمواردها الطبيعية المتنوعة مثل: الخشب والنفط والغاز الطبيعي، والتي ساهمت في اقتصاد البلاد، وقد ارتفعت صادرات قطاع الصناعة بشكلٍ هائل في أواخر الثمانينات، كما أصبح قطاع الصناعة أكبر قطاعات التوظيف بحلول ١٩٩١، وقد بلغ متوسط معدل نمو

الدخل القومي في ماليزيا ٧,٣٪، ويعتمد اقتصادها بشكل رئيسي على الصادرات، على الرغم أنه بعد الأزمة المالية الآسيوية عام ١٩٩٨، انخفض معدل نمو الدخل القومي بمقدار ٤,٣٪ في ماليزيا، بالإضافة إلى بدء انخفاض معدل التوظيف في قطاع الصناعة في أوائل ٢٠٠٠، في حين بدأ معدل التوظيف في قطاع الخدمات بالارتفاع، بالإضافة إلى أن قطاع الصناعة الماليزية بدأ في التقلص.

وتُعد ماليزيا مجتمعًا متعدد الأعراق والثقافات واللغات، ويبلغ تعدد سكانها الكلي ٢٦,٦ مليون نسمة؛ منهم ٦٢٪ من الماليزيين و٢٤٪ من الصينيين و٨٪ من الهنود، بالإضافة إلى الأقليات الأخرى والأصليين الذين يمثلون البقية. هذا وتعتبر ماليزيا الآن من الدول الديمقراطية، والتي شاهدت نموا كبيرا ورخاء في العقدين السابقين. والآن وبعد مرور خمسين عام بعد الاستقلال عن بريطانيا، أصبحت واحدة من أكثر الدول المتقدمة في جنوب شر آسيا.

وماليزيا أمة متعددة الأعراق، تمتلك معتقدات دينية واجتماعية وثقافية خاصة وقيم ومعايير حول العديد من القضايا والتي تشمل دور المرأة في المجتمع، وعندما يكنَّ متعلمات، سيعملن كمعلمات وممرضات أو يشغلن أيًا من الوظائف «النسائية» المماثلة، حيثُ أصبحت الإناث الماليزيات مساهمات هامات في التطوير الاقتصادي والاجتماعي للبلاد في الوقت الحالي، وقد تم تحقيق الكثير من التقدم في العقود القليلة الماضية لتضييق فجوة الجنس في ماليزيا، حيث إنها بمثابة دليل في تطوير أدوار الإناث، على صعيد الشروط المُطلقة والنسبية، في القطاع الاجتماعي الاقتصادي في تطوير البلاد، حيث لوحظ ارتفاع معدلات القوة العاملة المشاركة من الإناث، وتحقيق مكاسب في الأنشطة الإنتاجية للإناث ودورهم المُقوي للمكانة الاقتصادية، ومشاركتهم المتزايدة في التعليم وقطاع تطوير الصحة أيضًا.

وفي الآونة الأخيرة، بسبب التباطؤ الذي حدث في أعقاب الأزمة المالية عام

٢٠٠٨ في الولايات المتحدة الأمريكية، بمعدل ١٣,٧٪ عام ٢٠٠٩، بلغ ترتيب إجمالي الناتج المحلي بالقطاع حسب الخدمات (٥٧,٣٪ لإجمالي الناتج المحلي) ويتبعه قطاع الصناعة بمقدار (٢٦,٨٪ لإجمالي الناتج المحلي) وأخيرًا قطاع الزراعة بمقدار (١٣,٩٪ لإجمالي الناتج المحلي)، وتقدر عملية التوظيف في قطاع الخدمات فقط ٥٢,٦٪ من إجمالي التوظيف، ويرجع هذا النمو إلى الأداء القوي لقطاعات المالية والتأمين والعقارات والخدمات التجارية وتجارة البيع بالجملة والقطاعي والإسكان والنقل بالإضافة إلى قطاعات الاتصالات الفرعية، حيثُ كان معدل البطالة ٣,٧٪ في ٢٠٠٩.

يقطن بماليزيا قرابة ٤٩٪ مالي، و٢٣٪ صيني، و٧٪هندي، ١١٪ بوميفوترا، و١٠٪ من الدول الأخرى (والتي تتضمن غير المواطنين)، هذا وقد بلغ تعدادها السكاني ٢٧,٦ مليون نسمة عام ٢٠١٠، وقد تركز السكان الماليين في القطاع الزراعي الفقير، يعملون في حقول الأرز، قبل الاستقلال، فقد كان غير الماليين هم المهيمنون على قطاعات التجارة، حيثُ كانت السياسة البريطانية «فرق تسد» تُفضل الصينيين المهاجرين في قطاع التجارة والأعمال؛ وكان هذا السبب الرئيسي في عدم التوازن، وعلاوة على ذلك، كان يقوم التعليم الاستعماري بإعداد المواطنين الماليين فقط بالمهارات الأساسية الخاصة بالقدرة الحسابية ومعرفة القراءة والكتابة، وأدى هذا إلى احتباس غالبية هؤلاء المواطنين داخل دائرة الاقتصاد الريفي منخفض الدخل، باستثناء نسبة صغيرة انتهي بها المطاف داخل المستويات المنخفضة للخدمات الحكومية.

وفيما يلي أهم العوامل التي تؤثر على النظام التعليمي في ماليزيا:

١) الاقتصاد الماليزي:

بعد اندلاع العنف العنصري في مايو عام ١٩٦٩م؛ قامت الحكومة بهيكلة

السياسة الاقتصادية الجديدة (NEP) حتى تلبس العلاقات والتباينات الاقتصادية والاجتماعية بين المجتمع الماليزي والمجتمعات المجاورة والمخالطة له، وتعتبر السياسة الاقتصادية الجديدة (NEP) هي النهج القائم على العرق من أجل تحقيق التنمية المنشودة والمميزة بالحصص العرقية تحت ولاية الدولة على الأنشطة الاقتصادية لتوجيه تدفقات الدخل ومن ثم ملكية الأصول للمواطنين الماليزيين، فليس هناك دولة أخرى بالعالم لديها هذا القدر من السياسات التفضيلية والتميزية وطول الأمد (ذوي أعمار كبيرة).

هذا وقد أصبح الهدف الرئيسي بعد استقلال ماليزيا عام ١٩٥٧، تعزيز الوحدة الوطنية بين الجماعات العرقية المختلفة، على الرغم أنه وحتى بعد مرور اثني عشر عاما من الاستقلال، لم نلاحظ تطورًا كبيرًا في الوضع الاجتماعي الاقتصادي للمواطنين الماليزيين. هذا ويمثل تعداد المواطنين الماليزيين٧٤٪ من سكان شبه الجزيرة الماليزية الذي يعيشون في الفقر، طبقًا للإحصاء السكاني ١٩٧٠، دي ميشيوكس، ١٩٩٧)، وقد أدى الاحتكاك بين الماليزيين وغير الماليزيين إلى اضطرابات عرقية عام ١٩٦٩.

وقامت الحكومة الماليزية في السبعينات ١٩٧٠، بتطبيق سياسة الاقتصاد الوطني؛ خطة عمل رسمية ايجابية، كوسائل لاستئصال آفة الفقر وتعريف الأنشطة الاقتصادية بمجموعات عرقية معينة؛ وهو السيناريو الذي ظهر نتيجة الاستعمار البريطاني، كما قامت الحكومة بتطبيق عدة سياسات عمل إيجابية مختلفة والتي تضع الماليزيين في مقدمة الأولوية فيما يتعلق بالوصول إلى الفرص والتطوير داخل قطاعات التعليم والتوظيف، كما تم تقديم منح دراسية خاصة لمواطني بوميفوترا (الماليين والمواطنين الآخرين في بوميفوترا) للطلاب الذي سيواصلون تعليمهم، من أجل التقليل من الاختلافات بين الأعراق في الحصول على التعليم.

بالإضافة إلى وجود مدارس ثانوية خاصة أيضًا (مثل مدارس العلوم الداخلية ومجموعة كليات العلوم الصغرى (ماكتاب، ريندا‌ه، سينز، مارا)، والتي أُنشئت خصيصًا لإعداد مرشحين من بوميفوترا لمؤسسات التعليم العالي المحلية والدولية، وبالمثل، كانت هناك امتحانات القبول في الجامعة (شهادة الثانوية العامة) أو برامج إعداد قبل الجامعة لطلاب بوميفوترا، الذين يمدونهم بطريق بديل لدخول الكليات المرتكزة على العلوم والتكنولوجيا في جامعات بوميفوترا، وعلاوة على ذلك، قامت الحكومة بزيادة الفرص المتاحة أمام طلاب بوميفوترا لمواصلة التعليم ثلاثي المراحل من خلال المنح الدراسية، مهوميت وهونج (١٩٨٥)، آخذين في الاعتبار أنه يتم منح ثلاث منح دراسية من أصل أربع منح لطلاب بوميفوترا.

فيما تأمل ليم Lim عام ١٩٨٥م أثر السياسة الاقتصادية الجديدة (NEP) بالعشر سنوات الأولى على قضايا التوزيع العنصري على أساس العرق، واستنتج ليم Lim أنه يقاس الموقع الاقتصادي لغير الماليزيين بشأن الملكية والعمل والفرص فيما لم يتأثر الدخل كثيرًا بهذا الأمر بالرغم من تدنيه إلى حد ما. وهناك العديد من برامج السياسة الاقتصادية الجديدة (NEP) التي تسببت في حدوث آثار تمييزية على الطبقات المتنوعة من المجتمعات من غير الماليزيين مؤثرة على تدني فرص العمل بالنسبة لهم والطبقات الاجتماعية بشكل سلبي للغاية، وفي مجال إدارة الأعمال على سبيل المثال تأثرت أعمال غير الماليزيين الصغار بشكل كبير للغاية نتيجة تقليص السياسة الاقتصادية الجديدة (NEP)، ولقد ازداد حجم عدم المساواة بين الماليزيين بشكل سريع جدًا مقارنة بالكثير من الدول نظرًا لأن السياسة الاقتصادية الجديدة (NEP) معنية بتقليل عدم المساواة العرقية عن تقليل المساواة بحد ذاتها عمومًا، فيما عانت الطبقات الدنيا بكافة المجتمعات من التكاليف والنفقات الاجتماعية لإعادة الهيكلة وبخاصة الأفراد غير المنتمين لماليزيا، في حين تتمتع

الطبقات العليا بكافة المجتمعات بالمزايا وبخاصة المواطنين الماليزيين الأصلين.

ولقد كشفت نتائج ليم Lim في الدراسة سنة ١٩٧٠-٨٧م من قبل بهلا Bhalla عام ١٩٨٨م، ولقد خلص بهلا Bhalla أنه لم يعد العرق مرتبط بالفقر بعد مرور سبعة عشر عامًا على العمل بالسياسة الاقتصادية الجديدة (NEP)، إذ انخفضت احتمالية أن يكون الفرد من مواطني ماليزيا وفقير من ٥٦٪ عند بداية العمل بالسياسة الاقتصادية الجديدة (NEP) إلى أن وصلت١٦٪ في عام ١٩٨٧م، بيد أنه قد تدهورت الأحوال واتسعت الفجوة العرقية في الداخل بالنسبة للماليزيين مفترضة أنه قد تم التوافق مع أغلب المزايا الناتجة عن السياسة الاقتصادية الجديدة (NEP) من قبل مجموعة صغيرة، إذ انخفضت مشاركة الدخل من الطبقة الدنيا التي تمثل ٢٠٪ من مواطني ماليزيا من ٥,٢٪ عام ١٩٧٠ إلى ٥,٠٪، فيما اختلف بهلا Bhalla مع ليم Lim باستخلاص أنه قد انتفع الفقراء بشكل أكبر من السياسة الاقتصادية الجديدة (NEP) بالرغم من استنتاجه أنه قد استفاد الماليون بشكل كبير بسبل وثيقة الصلة بالأجناس الأخرى.

هذا فيما أكد جومو Jomo عام ١٩٨٩م على قضية توزيع الثروة بوضوح، ووجد أنها قد تحققت أو تحقق المزيد من النجاح أكثر مما كان متوقعًا هدف الهيئة الحكومة القائمة على الإسهامات المشتركة من قبل الماليين. وفي ثنايا تحليله قيم أنه قد كان هناك حوالي ١٣٪ من مواطني ماليزيا حاملين للأسهم المشتركة في عام ١٩٨٨م؛ فيما كان نصيب مؤسسات الائتمان الماليزية حوالي ٦,٤٪؛ والصينية ٣٢,٦٪؛ والهندية ١,٢٪؛ والأجنبية ٢٤,٦٪؛ والشركات المرشحة والشركات المدارة محليًا ٢١,٢٪، إذ أوضح أنها قد قللت مثل هذه التقييمات من نسبة ملكية المساهمة الماليزية، ووفقا لرأيه قد تمت موازنة نسبة ٢١,٢٪ من أسهم الفئة الأخيرة الممثلة في "المجموعات غير المعروفة عرقيًا" بشكل خاطئ مع الملكية

غير الماليزية، وكان من الأحرى أن يتملك الماليون والأجانب هذه الأسهم عن غيرهم من غير الماليين بماليزيا، فيما سوف تزيد حصة الماليزيين والأجانب المعروفين بشكل كبير على حساب الأسهم الصينية إذا ما تم حساب قيمة الأسهم والسندات بأسعار السوق بدلا من القيم الاسمية الأصلية.

وعلى الرغم أن ماليزيا طبقت السياسيات التفضيلية لطلاب بوميفوترا لأكثر من عشر سنوات، إلا أن استطلاع منتصف العام لخطة ماليزيا التاسعة، يشير إلى أنه ما زال هناك تفاوت بين المجموعات العرقية، حيثُ يقدر معدل الدخل السنوي لعام ٢٠٠٧ لمواطني بوميفوترا مقابل الصينيين ١:١,٥٤، في أنه يُقدر بالنسبة لمواطني بوميفوترا مقابل الهنود ١:١٢٧، بالإضافة إلى نسبة العدالة لمواطني بوميفوترا في الملكية التجارية ١٩,٤٪ فقط مقارنة بالملكية التجارية لغير مواطني بوميفوترا والتي تُقدر ٤٣,٩٪، في حين ما زالت أسهم غير مواطني بوميفوترا تحت قيادة الصينيين (٧٦,١٪) مقارنة بنسبة مواطني بوميفوترا والتي تُقدر (١٥٪) والهنود (٥,١٪). هذا وما زالت ماليزيا مستمرة في عملية إعادة هيكلة التوظيف لعكس التركيب العرقي للسكان، ولا زال الصينيون هم المهيمنون على التوظيف في قطاع المحاسبة (٧١,٤٪) مقارنة بمواطني بوميفوترا (٢٣,٥٪) والهنود (٤,٩٪).

وفي ديسمبر عام ٢٠٠٩م قام وزير المالية الثاني «أحمد حسني حنظلة» بعمل تقييم حذر بأن التنمية الاقتصادية بالدولة في مفترق الطرق فيما واجهوا تحديات صعبة وغير مسبوقة، وبالحديث مع الجمهور ذي المستوى العالي لاحظ الأمور التالية:

- تعتبر الدولة محصورة في تدني القيمة المضافة والأجور وتدني البنية الإنتاجية.
- بينما تطورت سنغافورة وكوريا إذ ازداد الناتج المحلي الإجمالي للفرد خلال العقود الثلاثة الماضية حوالي تسع واثنى عشر ضعفًا على التوالي

فيما ازدادت ماليزيا إلى نحو أربعة أضعاف فقط.

- ولقد احتل معدل زيادة الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي بحوالي ٥,٥٪ ثاني أقل دولة بين نظرائها من الدول مثل الصين والهند وفيتنام واندونيسيا والفلبين وتايلاند في الثلاث سنوات الأخيرة.
- فيما لا يستثمر قطاع الصناعة سلسلة القيمة وظل قطاع الخدمات منخفض في معدل نموه ومتأخرة.
- وركد الاقتصاد الماليزي في العقد الماضي نظرًا لانحطاط الاستثمار الخاص، ويعادل الاستثمار الخاص نصف ما حدث منذ الأزمة المالية الآسيوية عام ١٩٩٧–١٩٩٨ وأصبح كل من قطاعي الخدمات والتصنيع أقل كثافة رأسمالية، وفيما عام ٢٠٠٠م وعام ٢٠٠٧م انحدر الاستثمار للقيمة المضافة بالنسبة للقيمة الاسمية بالنسبة المئوية في الصناعة من ٣٠,٦٪ إلى ٢١,٧٪ وأصبح الانحدار في قطاع الخدمات من ٢٦,٨٪ إلى ٢٢٪.

ولإعادة إنعاش الاقتصاد الراكد عَدد الوزير خمسة مناطق هامة، وهي:

- تعزيز المبادرة الخاصة باعتبارها المحرك الأول للتنمية؛
- تحسين حركات المنافسة في موقع السوق المحلي؛
- زيادة العوائد الاجتماعية والخاصة على التعليم؛
- محاولة النهوض بماليزيا من القيمة المضافة المنخفضة والأجور المنخفضة وتدني البنية الإنتاجية؛
- السماح بانتشار الجديروقراطيةmeritocracy (نظام الجدارة)؛
- تأكيد مبادئ الشفافية والمصداقية والالتزام بأفضل معايير الحكم.

هذا وجاء الاعتراف الصريح بالحاجة إلى تحفيز وإصلاح الاقتصاد الماليزي

متأخرًا جدًا، ولقد أكد الكثير من الباحثين والمحللين الدارسين لتقدم ونمو الاقتصاد الماليزي بعد حدوث الأزمة الاقتصادية الآسيوية عام ١٩٩٧-١٩٩٨م إلى الاهتمام بحقيقة أنه قد استمرت قيادة الدولة في المسيرة على نفس النهج بالحفاظ على السياسات القديمة وغير الفعالة بدلا من الاستفادة من الأزمة واستغلال الفرصة لإعادة إنعاش وإصلاح الاقتصاد، ومن ثم كانت النتائج محتومة ومتوقعة.

كما صرح Woo (عام ٢٠٠٩م): وكانت التوقعات عام ٢٠٠١م بأنه سوف تعود بشكل سريع إلى حد ما إلى طبيعتها فيما قبل الأزمة للنمو الاقتصادي المذهل والتحول في بنية الاقتصاد، فعلى سبيل المثال سوف يكون حجم الاستثمار الخاص المشروع في عام ٢٠١٠م (٢١,٤٪ من الناتج المحلي الإجمالي) مقاربًا لنفس المستوى في عام ١٩٩٠م (٢١٪ من الناتج المحلي الإجمالي)، بيد أنه قد أثبت أن التفاؤل غير قائم على أساس جيد، قبل حدوث الأزمة المالية العالمية في الربع الأخير من عام ٢٠٠٨م، وبدلا من حدوث طفرة تصل لنحو ٧,٥٪ تحول متوسط نمو الناتج المحلي الإجمالي إلى نحو ٤,٥٪ فقط في الخمس سنوات الأولى من الألفية الثانية و٦,١٪ في عام ٢٠٠٦-٢٠٠٧م.

ومع تسهيل القروض والائتمان نتيجة لوفرة الغاز الطبيعي والبترول بالدولة منذ ١٩٨٠م، إلا أن الحكومة أجلت الإصلاحات التأسيسية والاقتصادية والاجتماعية الضرورية جدًا، مما أدى إلى تدهور الاقتصاد بها وتخلفها أو الركود في الكثير من المناطق الرئيسة. ويقارن الجدول التالي نمو الناتج المحلي الإجمالي GDP للفرد في ماليزيا وكوريا الجنوبية وسنغافورة وتايوان عبوا السنوات فيما بين عام ١٩٨٠ وعام ٢٠٠٩م.

جدول يوضح النمو في الناتج المحلي للفرد الماليزي وفقا للأسعار السارية في عام ١٩٨٠–٢٠٠٩م

السنة	ماليزيا	كوريا الجنوبية	سنغافورة	تايوان
الجزء الأول: الناتج المحلي الإجمالي للفرد وفقا للأسعار السارية في عام ١٩٨٠–٢٠٠٩ (بالدولار)				
٢٠٠٩	٧,٤٦٩	١٦,٤٥٠	٣٤,٣٤٦	١٥,٣٧٣
١٩٨٠	١,٨١٢	١,٧٤٥	٤,٨٥٩	٢,٣٦٧
الجزء الثاني: نسبة الزيادة في دخل الفرد في الفترة من ١٩٨٠–٢٠٠٩م				
نسبة الزيادة	٣١٢,٢	٨٤٢,٧	٦٠٦,٩	٥٤٩,٥

ويتضح من الجدول السابق تخلف ماليزيا عن الثلاث دول الآسيوية المجاورة لها، وخلال هذه الفترة ازداد الناتج المحلي الإجمالي للفرد في ماليزيا إلى ٣١٢,٢ مقارنة ب ٨٤٢ في كوريا الجنوبية و٦٠٦,٩ في سنغافورة و٥٤٩,٥ في تايوان.

ويعتبر الانخفاض الثابت النسبي في مستوى المعيشة بماليزيا واضحا عندما يتصفح الفرد مؤشر التطور البشري (المطور من قبل برنامج تطوير الولايات المتحدة) بدلًا من الناتج المحلي الإجمالي للفرد الموضح في الجدول رقم ٢، إذ كانت تحتل ماليزيا المرتبة رقم ٤٦ ثم تدهور لتحتل المرتبة رقم ٦١ في عام ٢٠٠٠م ومن ثم إلى المرتبة رقم ٦٦ في عام ٢٠٠٩م.

ووفقا لمنظمة الشفافية الدولية الموضحة لمؤشر الفساد مقارنةً بالدول الأخرى، أظهرت ماليزيا نسبة تدهور في تصنيفها للفساد، فيما انحدرت مرتبة ماليزيا في التخلص من الفساد من المرتبة رقم ٣٦ في عام ٢٠٠٠م إلى المرتبة رقم ٥٦

في عام ٢٠١٠م، فيما لا تبرره حقيقة زيادة الأعداد المدرجة للتصنيف من ٩٠ دولة بعام ٢٠٠٠م إلى ١٨٠ دولة في عام ٢٠٠٩م، حيث إن تدني مرتبة ماليزيا مطلقا لأن مرتبتهم أقل من ماليزيا وفقا لتقارير عام ٢٠٠٩م، وقد أضيفت كافة هذه الدول المضافة منذ عام ٢٠٠٠م، وقد أدرجت كافة هذه الدول في مرتبات أقل من ماليزيا عام ٢٠٠٠م.

هذا ويرتبط تدهور بيئة الأعمال في ماليزيا بتدهور الزيادة في الدخل، والتدهور في مؤشر التنمية البشرية، والتدهور في تصنيف التخلص من الفساد، وعلى هذا فقد الاقتصاد الماليزي مكانته بوضوح، ولكي تستعيد مكانتها يتعين إجراء العديد من الإصلاحات مثل تلك الإصلاحات المقترحة من قبل الوزير «أحمد حسني حنظلة»، حيث أكد أن الدولة تخلفت وفشلت في الوصول إلى مجتمع إبداعي تقوده المعرفة، بالرغم من الطبقة المتوسطة الأساسية التي تفهمت قيمة المعرفة والعلم، فيما أثبتت مؤسسات التعليم العالي فشلها في:

- التعارض بين حاجات ومتطلبات الصناعة وبين نوع التعليم المقدم من قبل الجامعات المحلية.
- حقيقة أن هناك نسبة كبيرة جدًا من الخريجين العاطلين مقارنةً بدول مثل أيرلندا وكوريا وسنغافورة.

وقد اقترح الوزير "حسني" أنه يتعين على الدولة أن "تهتم بتقديم تعليم أفضل بقاعات التعليم العالي، وكذا يتعين التنوع في القدرات المتمكن منها أعضاء هيئة التدريس بالمجالات الأكاديمية المختلفة، وإذا كان هناك خلل في العوامل الذاتية الداخلية في الطلاب المسجلين بالكليات والمعاهد فحينها يتعين أن نكافح للوصول إلى مستوى أداء تعليمي أفضل، وربما يتعين تقديم عوامل خارجية من شأنها أن تقود مسيرة التعليم نحو التقدم والرقي".

ارتفعت مشاركة الإناث في القوة العاملة بشكل جوهري منذ عام ١٩٧٠، بالرغم من كون ماليزيا دولة صناعية حديثة، ولذا تُعد معدلات مشاركة الإناث جيدة مقارنة بالدول الصناعية في آسيا والمحيط الهادي، هذا وتُشكل الإناث قرابة ٤٣,٤٪ في القوة العاملة في قطاع التصنيع، وقد شاركت الإناث الماليزيات بتقدم هام طبقًا للوصول المتزايد للتعليم وفرص التوظيف والتغيرات التي حدثت في البيئة الاجتماعية الثقافية والتي مكنتهن من المشاركة بفعالية في جميع قطاعات تطوير البلاد، وقد ازداد معدل القوة العاملة النسائية إلى ٣,٧ مليون عام ٢٠٠٥ من ٣,٣ مليون في ٢٠٠٠، كما انخفض معدل الإناث غير العاملات بنسبة ٣,٧٪ عام ٢٠٠٥ من ٣,٨٪ عام ٢٠٠٤، على الرغم أنه طبقًا ليحيا (١٩٩١)، فقد تثاقلت مشاركة الإناث في القوة العاملة عندما تم إجراء تحليل على أنواع الوظائف التي يشغلونها، حيثُ تجمعت معظم الوظائف الجديدة التي تشغلها الإناث في فئة وظائف الدخل المنخفض والمتوسط؛ على سبيل المثال، الموظفين الكتابيين وموظفي الخدمات والإنتاج وعمال الأجهزة والعمال اليدويين.

ويُشير معظم ما ذُكر في التاريخ عن تقدم الإناث في القطاع العام والخاص في ماليزيا إلى أن هناك مقاومة كبيرة لترقية الإناث ليشغلن مناصب ذات مسئولية كبيرة، حيثُ تواجه الإناث وحتى المؤهلات منهن تحديات كثيرة حول المناصب، وقد خلصت دراسة أجراها كوشال وآخرون (١٩٩٨) في ماليزيا، إلى أن المنظمات التجارية تقوم بتقديم فرص توظيف متساوية للمرأة، رغم أن الإناث لا يدركن تكافؤ الفرص للتطوير بعد التوظيف، بالإضافة إلى أنهن بحاجة للعمل بكد أكثر من الرجال من أجل الترقية والمكافآت، هذا وقد بدأت مبادرات عديدة من قبل الحكومة الماليزية من أجل زيادة مشاركة الإناث في قوة العمل، كما أنها أضافت ترقية سياسات وبرامج العائلة والأصدقاء.

٢) التمييز والعدالة والمساواة في نظام التعليم في ماليزيا

كما هو الحال في معظم الدول هناك الكثير من الاختلافات في النتائج في ماليزيا عبر الولايات والمقاطعات والمدارس والطبقة الاجتماعية والاقتصادية والنوع من حيث الجنس، ولقد تم تقليل ثغرات الإنجاز الهامة مع مرور الوقت والتي تعد خطوة هامة للتأكيد على أنه تعتبر كل مدرسة جيدة ومناسبة، ومع ذلك مازالت الطبقة الاقتصادية والاجتماعية المحرك الأكبر لنتائج الطلبة في ماليزيا، بيد أن هذه المشكلة تعد ذائعة وشائعة في الكثير من البلدان حول العالم، إلا أنها تعتبر ذات أهمية قصوى إذ يسعى النظام التعليمي إلى مجابهة حقيقة أنه يعد الأداء الأكاديمي للطفل مرتكزا على دخل الأسرة بشكل كبير.

ومنذ الاستقلال، أصبحت المساواة والعدالة هدفًا رئيسا لمنظومة التعليم الماليزي، واعترف تقرير البنك الدولي لعام ٢٠١١م بأنه يعد ماليزيا ناجحة في السعي نحو تحقيق طموحاتها، كما توجد علاقة وثيقة بين الإنفاق العام والحالة الاقتصادية والاجتماعية للمقاطعة إحصائيًا فيما يتصل بدراسة الوضع في المدارس الإبتدائية؛ ويقترح هذا التحليل أن يصبح الإنفاق العام تدرجي وتقدمي.

ويفترض أن جميع الأطفال يجب أن يحصلوا على مساواة في الفرص للوصول للتعليم بغض النظر عن الجنس والخلفية الاجتماعية الاقتصادية والموقع الجغرافي، وتعني المساواة العادلة أنه يجب أن يحصل المواطنين على فرصة عادلة لاكتساب القدرات على أساس مبدأ الاستحقاق. وفي هذا السياق، يجب تزويد الأطفال بموارد تعليمية عالية الجودة (مثل كتب المراجعة والضروريات المدرسية والخدمات التعليمية ومعلمين مُدربين جيدًا) بالإضافة إلى الفرصة المناسبة لإتمام تعليمهم، ويفيد هذا بأنه لا يجب رفض منحهم فرصًا متساوية لإتمام تعليمهم بسبب عدم قدرتهم على دفع التكاليف المدرسية أو بسبب التحيز الضمني داخل العائلات في

تخصيص الموارد التعليمية (مثل أساس الجنس).

وبهذا، يتم قبول أي سياسات تساعد في تخفيض الأعباء الاقتصادية للتعليم على العائلات واستعاضتها بوسائل أقل، والتي تتضمن مساعدة الأطفال الذين يعانون من عراقيل جغرافية في الوصول إلى المدرسة، بالإضافة إلى تخفيضات في الأساس التحيزي في مخصصات التعليم داخل العائلة، وبند البيئة الفعالة المنتجة الملائمة لاحتياجات الأطفال، بموجب مبدأ راولز (١٩٩٩) للمساواة العادلة في الفرص والتي تدعوا إلى وجود فرص متساوية للمتعلمين بالإضافة إلى وجود إمكانية متساوية أيضًا.

فيما ظلت هناك ثغرات في النتائج بيد أنه حالما تتعلق هذه الثغرات والفوارق بعوامل غير أكاديمية تصبح هذه العوامل ذات أهمية ومصدرًا داعيا للقلق سواء كانت تلك الأمور صغيرة أو كبيرة. ويدرس هذا الجزء كل من هذه المصادر المعاصرة المسببة لعدم والمساواة والظلم بدورها: بين وخلال الولايات، وبين المدارس القروية والحضرية، وبالخلفية الاقتصادية والاجتماعية للطالب، ونوع المدرسة، والجنس ذكر أو أنثى، وبين المدارس العامة والخاصة. وتشير النتائج النهائية أن الفجوات والثغرات في كل من هذه الفئات ظلت بشكل شامل مع وجود الفجوة الكبرى المتسببة نظرًا للفوارق في الحالة الاقتصادية والاجتماعية للطلاب. وتتمثل هذه الفجوات والفوارق فيما يلي:

١. الفجوة بين وخلال الولايات الماليزية:

إذ ليست كافة الولايات بذات المستوى من الكفاءة، فيما تظهر عدد من الولايات تحسينات فارقة خلال السنوات القليلة الماضية عن غيرها من الولايات، وفي عام ٢٠١١م إذ أظهرت حوالي ٢٠٪ مؤشر فارق في اختبارات التقييم بالمدارس الإبتدائية بماليزيا UPSR إذ يتراوح مؤشر الصف بين الولايات الكبرى

ذات الأداء الأفضل مثل جوهور والأقل أو الأدنى مستوى أداء مثل الصباح، وكانت هناك ستة عشر من كل عشرين مقاطعة ذوي الأداء الأقل في اختبارات التقييم بالمدارس الإبتدائية بماليزيا UPSR وعشرة ولايات من كل عشرين ولاية في اختبارات شهادة التعليم الماليزية للمرحلة الثانوية SPM بولاية الصباح وساراواك.

وهناك مستوى عالٍ من التباين فيما بين الولايات بالرغم من أنه قد أظهرت بعض الولايات أن رأب الصدع ذات الصلة بمستوى الإنجاز من الممكن تحققه، وبينما واجهت نفس العقبات والمشكلات مثل غيرها من الولايات إلا أن هذه الولايات قد أظهرت تميزًا ومن ثم فقد استطاعت إقلال مستوى الظلم وعدم المساواة بفاعلية.

وبالانتقال إلى مستوى آخر من الأداء ألا وهو المدارس، فلقد أصبح من الواضح انتشار وتدرج المدارس الماليزية على طيف الأداء، فيما لوحظ هذا المدى الواسع في نتائج المدرسة بفرق المدرسة NKRA والتي تتضح من مؤشر متوسط الدرجات الموضوعة للاختبارات الوطنية والتقييمات الصادرة عن تلك المدارس ذاتها، وفي عام ٢٠١١ كان حوالي ٢١٪ من مدارس التعليم الإبتدائي مدرجة بالفرقة الأولى والثانية في مقابل ٣٪ بالفرقة السادسة والسابعة بينما هناك ١١٪ من المدارس الإبتدائية بالفرقة الأولى والثانية في مقابل ٨٪ بالفرقة السادسة والسابعة.

٢. الفجوة بين المدارس الريفية والحضرية:

أجمعت الوزارة والرأي العام على عدم المساواة والظلم في النتائج التعليمية بين الطلاب المسجلين حضورهم بالمدرسة في المجتمعات الحضرية بالنظر لأقرانهم في المجتمعات الريفية، فيما يقل مستوى ومعدل أداء الولايات ذات القدر العالي من المدارس الريفية مثل الصباح وساراواك مقارنةً بالولايات التي بها عدد أقل من المدارس الريفية، بيد أنه قد تمكنت ماليزيا من تحقيق تقدم ملحوظ في هذا الشأن،

فلقد تقلصت الفجوة بين المدارس الريفية والحضرية تدريجيًا بمرور الوقت.

وفي اختبارات التقييم بالمدارس الإبتدائية بماليزيا UPSR أصبح الفارق بين طلاب الريف والحضر حوالي ٤٪ لصالح المدارس الحضرية، وفي مستوى اختبارات شهادة التعليم الماليزية للمرحلة الثانوية SPM يزداد الفارق ليبلغ ٨٪، وربما يرجع السبب وراء زيادة هذا الفارق واتساع الفجوة إلى عاملين رئيسين: أولا: يعد هذا الفشل تراكميًا؛ إذ يعتبر الطالب الذي رسب في اختبارات التقييم بالمدارس الإبتدائية بماليزيا UPSR غير محتمل نجاحه في اختبارات شهادة التعليم الماليزية للمرحلة الثانوية SPM، ومن ثم يعد التدخل المبكر أمرًا بالغ الأهمية، ثانيا: ليس هناك فارق واتساع للفارق بشكل حقيقي، وبدلا من ذلك احتفظت مجموعة الاختبار للتقييم بالمدارس الإبتدائية بماليزيا UPSR لعام ٢٠٠٦م على نفس الفارق بين الريف والحضر بنحو ٨٪ حتى بلوغ تلك المجموعة واجتيازهم لاختبارات شهادة التعليم الماليزية للمرحلة الثانوية SPM بعام ٢٠١١م.

ومن اللافت للنظر نتائج الطلبة وفق نوع المدرسة، إذ يعتبر الأمر يأخذ مسارًا إيجابيًا بشكل عام إذ تقل الفوارق باستمرار.

٣. فجوة النوع: التمييز بين الذكور والإناث

هذا وتعد فجوة التمييز بين الذكور والإناث في ازدياد وذات أهمية كبرى، إذ تتفوق البنات على الأولاد باستمرار، ولعل الفارق في معدل الأداء واضح على مستوى اختبارات التقييم بالمدارس الإبتدائية بماليزيا UPSR ويزداد هذا الفارق عبر مراحل تعليمه، وعلاوة على ذلك تكون هناك احتمالية أكبر لرسوب الاولاد. وعلى المستوى الجامعي، تشكل نسبة الفتيات ٧٠٪ من المجموعات التعليمية المستقبلية في بعض الجامعات، ولقد اتسعت الفجوة بين الجنسين على مستوى اختبارات شهادة التعليم الماليزية للمرحلة الثانوية SPM واختبارات التعليم الماليزي

بالمرحلة الإعدادية PMR عبر الخمس سنوات الأخيرة، وهو الاتجاه الذي إذا ما لم تتم دراسته قد يؤدي إلى احتمالية وجود مجتمع ذي رجال ماليزيين مهمشين تعليميًا، ولحسن الحظ انعكس هذا الاتجاه في عام ٢٠١١م بنتائج اختبارات التقييم بالمدارس الإبتدائية بماليزيا UPSR إذ نقصت الفجوة في الأداء من ١١إلى ١٠٪.

فيما افترضت اللقاءات مع أولياء الأمور والمعلمين والمديرين أنه يختلف الأبناء مع اتجاه الدراسة الأكاديمية السائد وبإمكانهم الاستفادة من الالتحاق بالتدريب المهني أو الأعمال التطبيقية بشكل أكبر، بيد أن العدد المحدود من المقاعد المتاحة بالمدارس الفنية والمهنية يحول دون حدوث ذلك الأمر، وتعد هذه المشكلة ممزوجة بحقيقة أنه يعتبر أبناء الأسر الفقيرة يتسربون من التعليم بشكل أكبر للبدء في العمل منذ الصغر لأجل دعم أسرهم ماديًا.

ولقد أوضح بونج (١٩٩٣) أن هناك اختلافات في اتجاهات تأثيرات الجنس بين الماليزيين وغير الماليزيين، وأكد المؤلف أنه بمرور الوقت، ستكون الإناث الماليزية قادرات على اللحاق بالذكور الماليزيين في الانتقال إلى المرحلة الثانوية، وهذا مُثبتًا باختفاء تأثير الجنس عام ١٩٦٥-٦٩ (مقارنة بالمجموعتين السابقتين، ١٩٥٠-٥٩ و١٩٦٠-٦٤)، كما قام بونج بالشرح أكثر بأن الوصول للتعليم غير المتكافئ غير المباشر حسب الجنس بين المجموعات العرقية نتيجة لسياسات الحكومة بتفضيل المجموعات العرقية المالية بتقديم الفرص التعليمية لهم (بغض النظر عن جنس أطفالهم). وفي هذه الحالة، يتمثل التأثير المتبقي لهذه السياسات في أن الإناث الماليات قادرات على اللحاق بالذكور في الحضور التعليمي، مما يؤدي إلى تخفيض فجوة الجنس بمرور الوقت، وبعبارة أخرى، يعتبر معدل الحضور التعليمي بين الإناث الماليات والذكور في الفترة من ١٩٦٥-١٩٦٩ تقريبًا منذ أن قامت الحكومة المالية بتقديم محفزات مثل المنح التعليمية والمدارس

الداخلية وفرص التوظيف من خلال السياسات التوكيدية التي تُفضل مجموعة العرق المالي الأصلي والتي تُعرف أيضًا "بوميفوترا"؛ حيث إنهم هم المواطنين الأصليين في ماليزيا، كما تقترح النتائج أن الإناث الصينيات والهنود قادرات على اللحاق بالذكور فيما يتعلق بالحضور التعليمي على مستوى المرحلة الإبتدائية، على الرغم أنه على مستوى المرحلة الثانوية، تقرر النتائج أن عدم المساواة في الجنس بين غير الماليزيين لازالت قائمة، كما يوجد تمييز جنسي قليل بين غير الماليزيين، على مستوى المرحلة الثانوية، حيثُ ينحدر معظمهم من عائلات متعلمة وغنية جدًا، بالإضافة إلى أن هذه العائلات تمتلك عددًا قليلًا من الأطفال، ولهذا فهم بعيدون عن ممارسة التمييز الجنسي في المخصصات التعليمية.

كما أظهرت دراسة إبداعية ذات صلة بهذه القضايا أن العوائد الخاصة على السنوات الإضافية بالتعليم للنساء تتجاوز مثيلاتها للرجال في إندونيسيا، وفي البيانات الحديثة الدولية على معدلات العوائد على التعليم وجد Psacharopoulos عام ١٩٩٥م أن عوائد تعليم الفتيات أعلى من معدل عوائد تعليم الشباب بوجه عام، بيد أن الكثير من الدراسات تشمل على معدلات العوائد على التعليم أجور الموظفين ومن ثم تستثني التوظيف الذاتي العاملين غير المأجورين بالأسرة، والذين يصعب حساب أجورهم، ولعل هذه القضية هامة في الدول النامية عندما تكون مشاركة المرأة في القوى العاملة منخفضة، وعلاوة على ذلك من الهام معرفة أنه ربما لا تفضل الأسر تعليم الإناث فيما يتعلق بالموارد التعليمية، حتى إذا ما كانت نتائج الإناث وعوائدهم بالتعليم الثانوي والعالي أعلى وأفضل من أقرانهم الذكور، ويرجع السبب وراء ذلك أن مصاريف الفتيات الأكبر سنًا مرتفعة بالنسبة للإنتاج المنزلي في حين أنهن مسئولات عن الأعمال المنزلية والطبخ ورعاية أشقائهم الأصغر منهم.

ولقد حدث تطور كبير لضمان تقدم المرأة في ماليزيا منذ أوائل التسعينات ١٩٩٠، وخاصة في قطاع التعليم، وشهد تطور العائلة الماليزية والمجتمع الماليزي زيادة سريعة في الفرص التعليمية في ماليزيا، طبقًا لمجلس وزراء المرأة (MWFC) (٢٠٠٧)، كما ارتفعت نسبة الفتيات المتعلمات من ٦٥٪ عام ١٩٨٠ إلى ٨٨٪ عام ٢٠٠٤، كما تتضمن الخطط التنموية الوطنية مبادرات سياسية كبرى لتمكين المرأة في كل قطاع تقريبًا.

كذلك أظهرت بعض الدراسات أن معدلات عائدات تعليم النساء في ماليزيا مرتفعة عن معدلات تعليم الذكور بصفة عامة، على الرغم من ضرورة فهم أن معظم النساء في الدول النامية لسن ضمن كادر العمل، وفي الواقع، تقدر نسبة النساء المشاركات في قوة العمل ٤٧,٣٪، حيثُ تعمل معظم النساء في المنزل، بالإضافة إلى أن القيمة الضمنية العُليا وضعت في العمل في المنزل، ولهذا يتطلب عمل ضبط لمعدلات عائد التعليم للأخذ في الاعتبار عشوائية العينة المأخوذة.

فكما هو الوضع في معظم دول آسيا، يقوم الآباء، وخاصة هؤلاء الذين يمثلون جزءًا من المجموعة العرقية الصينية، بالاستثمار في تعليم أبنائهم الذكور أكثر من الفتيات، حتى أصبحت ظاهر تفضيل الذكور هذه شائعة بين الماليزيين الصينيين، الذين نشئوا في الصين، وستجد ظاهرة الانحياز هذه موثقة بشكلٍ جيد في الأدب، على الرغم أنه لا يوجد دليل واضح على التفضيل الجنسي بين المجموعات العرقية للماليين والهنود.

وعلى الرغم من كل هذه التغييرات الإيجابية، إلا أنه ورد في خطة ماليزيا التاسعة (٢٠١١-٢٠١٥) أن مشاركة الإناث في قوة العمل في ماليزيا منخفضة نسبيًا مقارنة لمعدلات الدول المجاورة، مثل تايلاند (٧٠٪) وسنغافورا (٦٠,٢٪) وإندونيسيا (٥١,٨٪)، بالإضافة إلى التمييز الجنسي في الأجور ما زال مستمرًا

في ماليزيا، حيثُ كان معدل متوسط الأجور للإناث والذكور ١:١,٠٨، هذا وقد احتج كل من ألدرمان وكينج (١٩٩٨) أن الفجوة بين أجور الإناث والذكور ترجع إلى الفجوة في رأس المال البشري بين الإناث والذكور، ويرجع هذا أيضًا إلى أن الذكور والإناث يشغلون أنواعًا مختلفة من الوظائف، والتي أدت إلى امتلاك الرجال، في المتوسط، خبرة في سوق العمل أكثر من الإناث، وهذا واضح جدًا في ماليزيا، حيث إن نسبة الإناث في التصنيف المهني للمشرعين والضباط الكبار والمدراء والمهنيين والتقنيين والمهن المشاركة ٣٥٪ عام ٢٠٠٤ (مقارنة بنسبة الذكور والتي تُقدر ٦٥٪).

وفي الواقع، قامت دراسات سابقة بفحص التخفيض الظاهر لفجوة الجنس في التعليم في ماليزيا والمتركزة كليًا على نمو معدلات التسجيل، وللمزيد من التأكيد على هذه النتائج، سيكون من الضروري تحليل إذا ما كان هناك أساس جنسي في تخصيص النفقات التعليمية داخل العائلات باستخدام التحليل الاقتصادي القياسي البديل.

وعلاوة على ذلك من الهام الأخذ بالاعتبار أنه ربما تشكل مصروفات التعليم الخاصة عبئًا اقتصاديا على الأسر وللأسر الفقيرة بشكل خاص، وتتكون التكاليف الخاصة للتعليم من النفقات الأبوية على التكاليف الخاصة المباشرة (التعليم ومصاريف أخرى ذات صلة بالتعليم والنفقات على الكتب الراسية والزي المدرسي واللوازم المدرسية والنقل والمواصلات والتعليم الخصوصي وغيرها).

هذا وهناك تفسير آخر مقدم لبيان سبب الاختلافات والفوارق في الاستثمارات الأسرية على أساس الجنس، ألا وهو التفضيل الأبوي، ففي بعض المجتمعات يعطي الآباء الأولوية لأبنائهم الذكور، حيث لديهم معتقد بأنهم سوف يرعونهم عندما يطعنون في السن، ولا يدعمون بناتهم لأنهم سوف يتركون منزلهم الأصلي بعد الزواج. ولعل هذه النظرة هامة ومتبعة في معظم الدول النامية، إذ لا تكون

أنظمة الأمن الاجتماعي للأجيال المتقدمة بالعمر كافيةً، إذ أكد جرينهالغ عام ١٩٨٥م أن الآباء يستثمرون أموالهم في تعليم بناتهم إذ ما كان بإمكانهم استرداد مبلغ المصروفات على التعليم قبل زواج هؤلاء الفتيات ورحيلهم عن منزلهم.

ثانيًا: السياسة القومية للتعليم في ماليزيا:

تمت صياغة تشريعات جديدة للتعليم الماليزي لتحقيق الديمقراطية في التعليم والمتمثلة في قانون التعليم ١٩٩٦؛ وقانون مؤسسات التعليم العالي الخاص ١٩٩٦؛ وقانون المجلس الوطني للتعليم العالي، ١٩٩٦؛ ولائحة قانون التفويض الوطني، ١٩٩٦؛ وقانون (تعديل) الجامعات والكليات الجامعية، ١٩٩٦؛ ولائحة قانون صندوق التعليم العالي الوطني، ١٩٩٧. وفيما يلي ملامح هذه التشريعات:

* **قانون التعليم ١٩٩٦:** أبطل قانون التعليم، ١٩٩٦ قانون التعليم الصادر عام ١٩٦١؛ فهو التشريع الرئيس للتعليم والذي يُغطي جميع مراحل التعليم في نظام التعليم الوطني (باستثناء المدارس الدولية)، وينص القانون على استخدام اللغة القومية كالوسيط الرئيس في التعليم والمنهج الوطني والفحوصات العامة المشتركة، كما أنه يزود كل من مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الإبتدائية والمرحلة الثانوية ومرحلة ما بعد الثانوية وتعليم المعلمين وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والتعليم الخاص والتعليم التقني، كما يعطي القانون الأهمية العُظمي للقيم في التعليم ويهدف إلى ضمان الصلة التربوية والجودة في النظام التعليمي.

* **قانون مؤسسات التعليم العالي الخاص، ١٩٩٦:** يقوم التعليم لأول مرة بسن بنود لإنشاء الجامعات الخاصة والكليات الجامعية والحرم الجامعي الفرعي للجامعات الأجنبية، بالإضافة إلى ترقية الكليات والجامعات الموجودة بالفعل، ويتماشي هذا جنبًا إلى جنب مع هدف تحرير التعليم العالي لمقابلة الطلب المتزايد على التعليم الثلاثي، بالإضافة إلى موارد الأفراد المتعلمين والماهرين، كما تم

تعميم هذا القانون على جميع مؤسسات التعليم العالي الخاص بشكل إلزامي لتعزيز الوحدة والفهم بين المجتمع متعدد الأعراق والتعليم الإسلامي الديني والتعليم الأخلاقي والدراسات الماليزية.

* **قانون المجلس الوطني للتعليم العالي، ١٩٩٦:** يتطلب التوسع السريع للتعليم العالي في ماليزيا هيئة قومية لتحديد السياسة وتنسيق تطوير التعليم الثلاثي، هذا وقد تم سن قانون المجلس الوطني للتعليم العالي ١٩٩٦ لتمكين إنشاء المجلس.

* **ولائحة قانون التفويض الوطني، ١٩٩٦:** تمت صياغة ولائحة قانون التفويض الوطني، ١٩٩٦ لتزويد اللائحة لضمان المعيار الأكاديمي العالي والجودة والتحكم في كلا من مؤسسات التعليم العالي العام والخاص.

* **قانون (تعديل) الجامعات والكليات الجامعية، ١٩٩٦:** يسعي قانون (تعديل) الجامعات والكليات الجامعية، ١٩٩٦ إليcorporatise الإشراف الإداري وإدارة الجامعات العامة، بموجب corpotisation، تستمتع هذه الجامعات باستقلالية إدارية ومالية أكبر لتخطيط البرامج الضرورية للبراعة الأكاديمية.

* **لائحة قانون صندوق التعليم العالي الوطني، ١٩٩٧:** يسعي هذا القانون لإنشاء تمويل لتقديم الدعم المالي عن طريق القروض التعليمية للطلاب الذين يدرسون في مؤسسات التعاليم العالي في ماليزيا، حيثُ يستخدم هذا القرض في تسديد الرسوم وشراء الأجهزة التعليمية والمساعدات التعليمية وتكاليف نفقة المعيشة أثناء فترة الدراسة للطالب، كما يقوم القانون بدعم إنشاء مخطط التوفير لتشجيع الأطفال للبدء في الادخار مبكرًا بدءًا من العام الأول في المرحلة الإبتدائية للاستثمار في تعليمهم العالي، وبموجب إنشاء صندوق الدعم، لن يُحرم طالب يستحق مكانًا في مؤسسة تعليم عالي لأسباب مالية.

ويغطي قانون التعليم الصادر عام ١٩٩٦ جميع مراحل التعليم المندرجة تحت

النظام التعليمي الوطني والتي تتضمن مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الإبتدائية والثانوية، كما ينص القسم الثامن عشر من القانون على:

- أن يتم استخدام المنهج الوطني في جميع المدارس.
- يتعين على وزير التعليم توصيف منهج ليكون معروف بالمنهج الوطني والذي يحتوي على مواد فرعية، ويتم استخدامه في جميع المدارس المندرجة في النظام التعليمي الوطني.
- يقوم المنهج الوطني بتحديد المعرفة والمهارات والقيم المتوقع أن يحصل عليها التلاميذ بنهاية الفترات الخاصة بدراستهم، والتي يجب أن تتضمن مواد المنهج التعليمي.
- يحق لوزير التعليم بموجب أمر نشر في الجازيت، من وقتٍ لآخر، بتعديل أو تغيير الجدول.

هذا ويعرف المنهج الوطني بموجب تشريعات ١٩٩٧ في التعليم (المنهج الوطني) على النحو التالي: "برنامج تعليمي يحتوي على المنهج التعليمي والأنشطة التعليمية التي تركز على المعرفة أو المهارات والمعايير والقيم والعوامل الثقافية والمعتقدات التي تساعد على تنشئة التلاميذ على الاحترام الكامل للنواحي الجسدية والروحية والعقلية والعاطفية، بالإضافة إلى غرس وتطوير القيم الأخلاقية المرغوب فيها وانتشار المعرفة".

كما تقدم التشريعات التعليمية قائمة بالمواد لجميع مراحل المدرسة كما هو منصوص في المنهج الوطني، وقد تم تصنيف المواد على النحو التالي:

- **المواد الإضافية:** هي المواد التي يتم تدريسها بموجب القانون المعمول به المدارس الحكومية والمدارس التي تتلقى إعانات من الحكومة.

- **المواد الإلزامية:** تحتوي على جميع المواد بخلاف المواد الرئيسية، والتي يجب تدريسها لجميع التلاميذ في المدارس الحكومية والمدارس التي تتلقى إعانات من الحكومة.
- **المواد الرئيسية:** وهى المواد التي يتعين تدريسها للتلاميذ في المدارس الحكومية والمدارس التي تتلقى إعانات من الحكومة والمدارس الخاصة.
- المواد الاختيارية هي المواد غير الإلزامية والرئيسية، التي يقوم التلاميذ باختيارها في المدارس الحكومية والمدارس التي تتلقى إعانات من الحكومة حسب اهتمامهم وموهبتهم وقدرتهم وإمكانياتهم.

ويعتمد التعليم الرسمي في ماليزيا على منظومة (٦-٣-٢-٢-٤): والذي يتألف من ست سنوات للمرحلة الإبتدائية (مستويات ١-٦) وثلاث سنوات للثانوية الدُنيا (الإعدادية) (من ١-٣) وعامين لمرحلة الثانوية (من ٤-٥) وعامين للثانوية العُليا (من ٦ دُنيا إلى ٦ عُليا) ثم أربع سنوات للتعليم الجامعي، هذا ويقدر إجمالي معدلات التسجيل للمرحلة الإبتدائية في ماليزيا ٩٦٪ للأولاد والفتيات، وتقدر معدلات التسجيل للمرحلة الثانوية ٦٦٪ للأولاد والفتيات على التوالي، في حين تُقدر معدلات التسجيل للتعليم العالي الثلاثي ٢٧,٣٪ و٣٣,٢٪ للذكور والإناث عام ٢٠٠٩ (البنك الدولي، ٢٠٠٩).

ويتألف التعليم الإلزامى في ماليزيا من ست سنوات للمرحلة الإبتدائية، ويكون عمر القبول للمرحلة الإبتدائية عند سن السابعة، يوجد نوعين من المدارس في المرحلة الإبتدائية: المدارس الحكومية والمدارس ذات الطابع الحكومي، ويعتبر متوسط لغة التدريس في المدارس الحكومية اللغة المالية حيثُ تستخدم المدارس الحكومية لغة تامال واللغة الصينية كمتوسط في التعليم، في حين تُعد لغة مالاي اللغة القومية في ماليزيا، ولهذا يعكس استخدام لغة مالاي والصينية وجود ثلاث

مجموعات عرقية متميزة: الماليين والصينيين والهنود حيثُ يحضر معظم الصينيين والماليين المدارس الحكومية، وقد كان معدلات تسجيل الأطفال الصينيين والهنود في المدارس الحكومية، طبقًا لاستطلاع منتصف العام لخطة ماليزيا التاسعة، من ٦-٤٠٪ في عام ٢٠٠٧، على التوالي.

هذا وتوجد فحوص قومية مركزية في كل مرحلة من النظام التعليمي، حيثُ يأخذ الطلاب اختبارات تقييم المدرسة الإبتدائية (اختبار تقييم المدرسة الإبتدائية)، وبهذا يكون جميع الطلاب الذين أنهوا المدرسة الإبتدائية مؤهلين لاستكمال المرحلة الثانوية الدُنيا لثلاث سنوات، ويوجد في نهاية المرحلة الثانوية الدُنيا (من٣) فحص مركزي آخر يسمي اختبار تقييم المرحلة الإبتدائية (امتحان تقييم الثانوية الدُنيا)، هذا ويتم ترشيح الطلاب لهذه المرحلة بصرف النظر عن درجاتهم في امتحان تقييم المرحلة الإبتدائية من عمر أربع سنوات منذ عام ١٩٩٧، ونتيجة لهذه السياسة، ارتفعت معدلات التسجيل من السنة الرابعة والخامسة من ٣٨٪ عام ١٩٨٠ وحتى ٧٣٪ عام ٢٠٠٠.

ويتعين على الطلاب، بعد الانتهاء من السنة الرابعة والخامسة، اجتياز اختبارات الشهادة الماليزية للتعليم لكي يستكملوا دراستهم من السنة السادة أو مراكز امتحانات القبول في الجامعة (شهادة الثانوية العامة)، كما يتعين على الطلاب، في آخر عامين من المرحلة الثانوية العُليا، الخضوع لاختبارات شهادة التعليم العالي في ماليزيا، وعلي صعيدٍ آخر، يمتلك برنامج امتحانات القبول في الجامعة اختباراتهم الخاصة لمقابلة متطلبات القبول في الجامعات.

ويعتبر الطلاب، في المستوى الثالث، قادرين على التسجيل في برامج الشهادات التعليمية التقليدية من ثلاث إلى أربع سنوات سواء في المؤسسات التعليمية الخاصة أو الحكومية، بالإضافة إلى أن هذه المؤسسات تقدم شهادات

ودرجات الزمالة (الدبلومة) وبرامج تخرج، ولهذا يستطيع الطلاب التسجيل في المعاهد الجامعية متعددة التقنيات والجامعات الأهلية؛ حيثُ تقدم الأخيرة شهادات ودرجات الزمالة كمصدر للقوة العاملة نصف المحترفة، كما تقدم الأخيرة برامج أكاديمية كاملة دائمة ودورات تعليمية قصيرة ترتكز على طلبات المجتمع المحلي، وطبقًا للموجز التعليمي العالمي ٢٠١٠، يوجد حاليًا قرابة عشرين مؤسسة تعليم عالي، و٤٨٧ مؤسسة تعليم عالي خاص، و٢٤ معهد جامعي متعدد التقنيات، و٣٧ جامعة أهلية في ماليزيا.

وتؤكد رؤية ٢٠٢٠ التي طرحها رئيس وزراء ماليزيا (مهاتير محمد) عام ١٩٩٥، الوصول الموسع لتعليم القطاع العام العالي والتطوير المنظم لقطاع التعليم الخاص كطريقة لتحويل ماليزيا لتكون المحور الإقليمي للتعليم العالي.

وفيما يتعلق بالمساهمات المالية للتعليم الثلاثي، قامت ماليزيا باستثمار قرابة ٢,٧٪ من إجمالي الناتج المحلي، وهذا قدر هائل يفوق استثمار منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية بمتوسط ١,٣٪، وحصلت على مكانة جيدة من حيثُ الأداء من بين دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، بالإضافة إلى توفر القروض الدراسية للطلاب الماليزيين من خلال صندوق التعليم العالي الوطني بنسبة رسوم إدارية تقدر ١٪ فقط؛ والتي تقدم فرص كبيرة للطلاب لإتمام تعليمهم الثلاثي.

ثالثًا: نظام التعليم العام في ماليزيا:

يوفر النظام التعليمي بماليزيا التعليم المجاني للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين سن السابعة والسابعة عشر على مدى الإحدى عشر عامًا بالتعليم العام، إذ يعد سن الالتحاق بالصف الأول من التعليم الإبتدائي هو سن السابعة عادة، وسن التخرج للحصول على درجة البكالوريوس هو اثنان وعشرون عامًا، ويمكن أن يحصل طلاب التعليم الإبتدائي والثانوي على كتب دراسية مجانًا مقدمة من

قبل الحكومة، فيما قد تحسنت جودة التعليم والالتحاق والفرص المقدمة لكافة طبقات المجتمع لإمداد الدولة بالقوى العاملة اللازمة، ومؤخرًا شهد أمر القوى العاملة البشرية اهتمامًا كبيرًا من صناع السياسة والباحثين المهتمين بدعم التنمية الاقتصادية في الدول النامية، انطلاقا من أهمية الاستثمار في المعرفة بما في ذلك التعليم الأساسي باعتباره عاملًا حاسمًا ومن ثم يتعين أن يشكل التعليم المكون الرئيس في أية خطة تنموية.

تعتبر الحكومة الفيدرالية هي المسئولة عن التعليم، ويشمل النظام التعليمي الوطني مراحل التعليم بداية من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى التعليم العالي، كما تعتبر المرحلة الإبتدائية والثانوية اختيارية وليست إلزامية، ويبدأ عمر القبول للعام الأول في المرحلة الإبتدائية من ست سنوات، كما إن معظم المدارس في الريف حكومية أو تتلقي دعما من الحكومة بالإضافة إلى المدارس الخاصة المتزايدة.

وتعتبر النظرة المتكاملة المبدأ النظري الأساسي في تخطيط وتصميم المناهج الماليزية، كما يعتبر خليط السمات الخاصة للتعليم مثل القيم الأخلاقية والوطنية والعلوم والتكنولوجيا واللغات والبيئية التربوية ومهارات الدراسة والإبداع والتفكير النقدي وتأمين المسارات تجاه أنظمة المواد الدراسية بمثابة العنصر الأساسي في المناهج الماليزية، ويعد الهدف من هذا الخليط دعم هذه السمات، والتي قد تكون موجودة بالفعل في المواد الدراسية ولكنها بحاجة لمزيد من التأكيد، فعلى سبيل المثال، تمت مناقشة الوطنية في التاريخ والدراسات المحلية؛ ولكن بسبب أهميتها البالغة، طالب المنهج القومي بتدريسها بين المواد الدراسية، ويتم تدريس المواد الأخرى مثل التعليم البيئي من خلال المناهج، لأنها لم ترتقِ لتكون مادة دراسية كاملة بسبب قيود الوقت والتسهيلات وما شابه ذلك من الأمور الأخرى.

ويتمثل دور منهج المدرسة في ضمان التطور الشمولي لإمكانية الفرد الذهنية

والروحية والعاطفية والجسدية، وتهدف المناهج لتنشئة المواطن الماليزي المتوازن والكامل والمدرب والماهر، بالإضافة إلى تعزيز الروح الوطنية للوحدة.

وتبدأ السنة الدراسية من يناير وتنتهي في نوفمبر، حيثُ يخضع الطلاب لفحوصات عامة شاملة بنهاية المرحلة الإبتدائية والثانوية الدُنيا (الإعدادية) والثانوية العُليا، بالإضافة إلى ست مراحل من المستويات. وفيما يلي أهم ملامح هذه المراحل:

* **مرحلة ما قبل المدرسة:** تعتبر مرحلة ما قبل المدرسة جزءًا من النظام التعليمي الوطني بموجب قانون التعليم، ١٩٩٦، ويتمثل الهدف من مرحلة ما قبل المدرسة في تقديم أساس قوي للتعليم الرسمي، هذا وتقوم المنظمات الحكومية والمنظمات غير الحكومية بإدارة المدارس التي تقدم خدمات تعليمية قبل المدرسة والمؤسسات الخاصة أيضًا، كما تتمثل المنظمات الحكومية المسئولة عن التعليم قبل المدرسة في وزارة التربية والتعليم (MOE) ووزارة التنمية الحضرية (MRD) ووزارة الوحدة القومية وتنمية المجتمع (MNUCD)، ويبدأ تسجيل الأطفال بين عمر أربع وست سنوات، ويتعين على جميع مؤسسات التعليم قبل المدرسي الالتزام بتعليمات المنهج التعليمي الموضوع من قبل وزارة التربية والتعليم. هذا ويُمكن المنهج التعليمي الموضوع لمرحلة ما قبل المدرسة الطلاب اكتساب التواصل الرئيس الكافي والمهارات الاجتماعية والإيجابية الأخرى في مرحلة الإعداد للمرحلة الإبتدائية، وتتضمن المواد التعليمية اللغة والتواصل والتنمية البدنية والإدراكية والنمو الأخلاقي والروحي والتنمية الاجتماعية العاطفية والنواحي الإبداعية والجمالية.

ويركز منهج ما قبل المدرسة على تطوير الطفل بشكل كامل، كما أنه يشدد على عملية التربية وتطوير الشخصية وإعداد الطفل لدخول المرحلة الإبتدائية، وقد

تم تعريف المكونات الأساسية في المنهج المُنقح الجديد على النحو التالي:

- اللغة والتواصل
- التطوير الإدراكي
- التطوير العاطفي الاجتماعي
- تطوير الناحية الروحية والأخلاقية
- التطوير الجسدي
- التطوير الجمالي والإبداعي
- منهج المرحلة الإبتدائية

* **المرحلة الإبتدائية (العام الأول وحتى العام الرابع):** يهدف التعليم في هذه المرحلة إلى تزويد الطفل بالأساس الثابت للمهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب، بالإضافة إلى تعزيز مهارات التفكير والقيم من خلال المنهج التعليمي، في حين أن التعليم في هذه المرحلة غير إلزامي، ولهذا يتم تسجيل ٩٩٪ من هذه الفئة العمرية في المدارس الإبتدائية في كافة أنحاء البلد، ويوجد نوعان من المدارس في المرحلة الإبتدائية، فعلى سبيل المثال، المدارس الحكومية والمدارس ذات الطابع الحكومي، وتعتبر اللغة ‏الماليزية اللغة السائدة للتعليم في المدارس الحكومية، في حين تعتبر اللغة الصينية أو اللغة التاميلية اللغة الرسمية للتعليم في المدارس ذات الطابع الحكومي، كما تعتبر اللغة الماليزية مادة إجبارية في كلا النوعين من المدارس، واللغة الإنجليزية إجبارية أيضًا ويتم تدريسها كلغة ثانية في جميع المدارس، في حين تُدرس اللغات الصينية والتأملية والأصلية كمواد دراسية في المدارس الحكومية، هذا وتنقسم المرحلة الإبتدائية إلى مرحلتين، المرحلة الأولي (عام ١-٣) والمرحلة الثانية (عام ٤-٦).

ينقسم المنهج المتكامل للمرحلة الإبتدائية (ICPS) إلى مرحلتين، وتكون المرحلة الأولى من (١–٣ أعوام) والمرحلة الثانية (٤–٦ أعوام)، ويؤكد المنهج المتكامل للمرحلة الإبتدائية (ICPS) على إجادة وتعزيز وتطبيق علاوات التجنيد والانتقال ورسوم الاحتفاظ (3Rs) واكتساب المهارات المركبة والمعرفة ومهارات قبل المهنية وتطوير الشخصية والسلوك والقيم، ويتألف المنهج المتكامل للمرحلة الإبتدائية (ICPS) من ثلاث مراحل، الاتصال بشكل رئيسي والإنسان والبيئة المحيطة به والتطوير الذاتي، وتنقسم هذه المناطق إلى ست مكونات:

- المهارات الأساسية
- العلوم الإنسانية
- الفن والاستجمام
- الروحانية والقيم الأخلاقية والسلوكيات
- المهارات الحياتية
- التواصل

* **المرحلة الثانوية:** تعتبر المرحلة الثانوية امتدادًا أساسيًا للمرحلة الإبتدائية، ويتميز التعليم في هذه المرحلة بطبيعة عامة، كما أنه ينقسم إلى مرحلتين: المرحلة الثانوية الدُنيا (الإعدادية) والثانوية العُليا، بالإضافة إلى سنة انتقالية والتي تُعرف «حذف الفصل» للتلاميذ داخل المدارس الإبتدائية الصينية والتأملية.

يركز المنهج المتكامل للمرحلة الثانوية (ICCS) على التعليم العام وتعزيز المهارات المُكتسبة في المرحلة الإبتدائية وتطوير السلوكيات والقيم الأخلاقية والشخصية والاهتمامات والتخصص للتعليم العالي والخيارات المهنية، وتنقسم المرحلة الثانوية إلي: ثانوية دُنيا وثانوية عُليا، بالإضافة إلى برنامج عام التخصص

والمعروف بعام التخرج للتلاميذ في المدارس الإبتدائية ذات الطابع الصيني والمالي، ويبدأ الطلاب في مرحلة الثانوية العُليا بالتخصص في فروع العلوم والفنون والتكنولوجيا والمهنية والدينية.

* **حذف الفصل (عام التخرج):** مرحلة حذف الفصل هي العام الانتقالي للتلاميذ من المدارس الصينية والتأملية لاكتساب البراعة الكافية للغة القومية لتمكنهم من التعلم خلال هذا الوسط في العام المقبل، على الرغم أنه يُسمح للطلاب الذين يجتازون اختبار تقييم المرحلة الإبتدائية (UPSR) بالاستكمال مباشرة إلى الشكل الأول، ويعتبر عام التخرج عاما انتقاليا للتلاميذ من المدارس الإبتدائية الصينية والتاملية للاكتساب البراعة الكافية في اللغة الماليزية.

* **المرحلة الثانوية الدُنيا (من ١-٣):** تغطي هذه المرحلة فترة ثلاث أعوام، ويتميز التعليم في هذه المرحلة بطبيعة عامة، وتعتبر المواد التعليمية مواد أساسية وإلزامية للجميع، وتُدرس كل من اللغة الصينية والتاملية والعربية (التواصل) كمواد إضافية، ويخضع الطلاب فور إنهائهم هذه المرحلة لفحص عام، فعلى سبيل المثال، اختبار الثانوية الدُنيا (PMR).

* **المرحلة الثانوية العُليا (من ٤-٥):** يُغطي التعليم في هذه المرحلة عامين دراسيين، بالإضافة إلى أنه يليها برنامج التعليم العام، حيثُ يبدأ الطلاب بالتخصص في فروع العلوم والفنون والتقنية والمهنية والدينية، ويوجد في المدارس الخاصة أقسام مخصصة لكل فرع؛ وتتمثل هذه المدارس في المدارس الأكاديمية والتقنية والمهنية والدينية، كما يخضع الطلاب بعد إتمام دراستهم لاختبار الشهادة الماليزية للتعليم (Sijil Pelajaran Malaysia (MCE/SPM).

* **المدارس الثانوية التقنية:** تهدف هذه المدارس لتخريج جيل من الطلاب المؤهلين البارعين في الرياضيات والعلوم والمواد الهندسية الأساسية أيضًا، هذا

وتقوم المدارس الثانوية التقنية بتقدم التعليم المرتكز على التقنية، ويخضع الطلاب في المدارس الثانوي التقنية للمواد الأساسية التي تُدرس في مناهج الثانوية العُليا ويختارون المواد العلمية والتقنية كمواد اختيارية، ويكون القبول في هذه المدارس من خلال لائحة مرتكزة على نتائج اختبار الثانوية الدُنيا، حيثُ يتم اختيار الطلاب الذين لديهم خلفية قوية في الرياضيات والعلوم، وتقدم هذه المدارس فصولا دراسية في المستوى السادس أيضًا، ويتوقع أن يقوم طلاب هذه المدارس بمتابعة تعليمهم في الفصول الدراسية المرتكزة على العلوم والتكنولوجيا في الدبلومة ومستويات الشهادات بالإضافة إلى المهارات المتقدمة أيضًا.

* **المدارس الثانوية المهنية:** يقدم هذا النوع من المدارس فصولا دراسية في مهارات قبل التوظيف بالإضافة إلى التعليم العام، وتقدم هذه المدارس الفصول الدراسية في اتجاهين، يعرفون باتجاه التعليم المهني واتجاه التدريب على المهارات، حيثُ تكون الأولوية في اتجاه التعليم المهني للمواد العامة والتقنية لتزويد الطلاب بالأساس الجيد لدخول الجامعات متعددة التقنيات ومؤسسات التعليم العالي، في حين يكون التركز في التدريب على المهارات، على الدراسة العملية لتطوير الكفاءة في مهارات التجارة المطلوبة أو في الصناعات ذات الصلة، حيثُ يتم إعداد الطلاب للحصول على الشهادة الوطنية في التدريب المهني (NVTC).

يكون التركيز الأكبر فيما يسمى تيار التدريب على المهارات، على التدريب العملي لتطوير الكفاءة في المهارات التجارية التي تتطلبها الصناعات المتعلقة، حيثُ يتم إعداد الطلاب للحصول على شهادة التدريب المهني الوطنية (NVTC)، كما يقوم مجلس التدريب المهني الوطني (NVTC) ووزارة الموارد البشرية بإجراء تقييم للمهارة، ومن المتوقع أن يقوم هؤلاء الطلاب بمتابعة حياتهم العملية في الصناعة بعد إتمام تدريبهم، ولهذا يتم إجراء نوعين من الفصول الدراسية:

- فصل دراسي لمدة عامين
- فصل دراسي لمدة عام

ويتم توظيف كل من التقويم الحرفي والنهائي في تقييم فعالية نظام التعليم، ويتم –في إطار تطوير وتطبيق المنهج الوطني على سبيل المثال– إجراء تقييم في كل مرحلة من مراحل عملية تطوير المنهج التعليمي، لتقديم تعليقات على الضبط والتحسين والتطوير. ويتم ذلك من خلال:

* **دراسات تقييمية:** تقوم أقسام مختلفة في وزارة التربية والتعليم بالتقييم والمراقبة، فعلى سبيل المثال، منطقة التفتيش الاتحادية ونقابة الفحص ومركز تطوير المناهج التعليمية وقسم المدرسة وقسم الكتاب المدرسي وقسم تدريب المعلمين وقسم التخطيط التعليمي وقسم البحث، وتختلف مناطق التركيز لدى كل قسم، كما يتم توظيف كل من المناهج الكمية والكيفية باستخدام مجموعة من التقنيات لجمع المعلومات والتي تتضمن المقابلات الشخصية وقوائم الفحص والاستفتاءات والملاحظات والتحليل الوثائقي والاختبارات.

ويستخدم مخططو المناهج التعليمية نتائج دراسات التقييم المُشكلة لمراجعة وتنقيح تطبيق برنامج المنهج التعليمي، وعلي صعيد آخر، يهتم التقييم النهائي بفعالية برنامج المنهج التعليمي بوجه عام، كما تعتبر نتائج التحليل النهائي هامة في عملية صنع القرارات الرئيسية لتحديد ما إذا كان سيتم استمراره/توسيعه/تعديله أو حذف جزء معين من برنامج المنهج التعليمي.

* **الدراسات المُكلفة:** تقوم وزارة التربية والتعليم، من وقت لآخر، بتكليف القوى التنفيذية أو اللجان بمهمة خاصة للبحث في أمور معينة تتعلق بنظام التعليم، وقد تتكون مهام القوة هذه من خبراء من الجامعات المحلية وأفراد آخرين تقوم وزارة التربية والتعليم باختيارهم. على سبيل المثال، تم تكليف كلية العلوم في

ماليزيا بإجراء دراسة على تطبيق المنهج المتكامل في المدارس الإبتدائية (١٩٨٣-١٩٨٩)، وقد أخذ نتائج وتوصيات هذه المهام في الاعتبار في قرارات السياسة.

* **اللجان الموضوعية:** تم تشكيل العديد من اللجان الموضوعية على المستوى القومي للبحث في موضوعات حرجة، على سبيل المثال، اللغة القومية والانجليزية والرياضيات والعلوم، ويتمثل دور هذه اللجنة في مراجعة فعالية التعليم والتعلم للمواد ذات الصلة بشكل منتظم، بالإضافة إلى عمل توصيات للتطوير.

* **التفتيش المدرسي:** يقوم المفتشون داخل المدرسة بإجراء تقييم إشرافي على عملية التعليم والتعلم واستخدام المواد التعليمية وإدارة المدرسة، هذا قد تمت صياغة آلية لتحسين معيار النوعية التعليمية (EQSI) بهدف تحسين جودة المدارس، وتضم آلية تحسين معيار النوعية التعليمية أربع فئات رئيسية، فعلى سبيل المثال، تطوير الإدارة وتطوير الموارد البشرية والتطوير التربوي والتطوير التنظيمي، كما يتطلب من المدارس إجراء تقييم لمعيار جودتها والعمل نحو التطوير.

* **البحث الأكاديمي:** جذبت الإصلاحات التربوية اهتمامات ملحوظة بين الطلاب الراغبين في إتمام دراستهم، على سبيل المثال، البحث الأكاديمي في الماجستير والدكتوراه، وقد قدمت نتائج الأبحاث الأكاديمية والموضوعات الأخرى ذات الصلة مساهمات قيمة ومرجعًا للقرارات السياسية.

وتتمثل الإصلاحات الحالية والقادمة التي تمت في نظام التعليم الماليزي في مراجعة المنهج التعليمي الذي يشير لإجراء تعديلات، ولهذا تم تحسين المنهج التعليمي، ويتمثل الهدف من مراجعة المنهج في تشكيل وترتيب المنهج لتلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية، وقد تم اتخاذ قرار مراجعة المنهج التعليمي عام ١٩٩٩ نظرًا لاحتياجات القرن لواحد والعشرين واحتياجات التغيير الأخرى، بالإضافة إلى أن التطورات السريعة في التكنولوجيا ونظريات التعلم الجديدة

وعمليات التطوير داخل ماليزيا تستوجب مراجعة المنهج التعليمي؛ حيث إنه لم توجد نظرة منظمة منذ أن تم تطبيقه عم ١٩٨٩.

هذا وقد أخذت قاعدة مراجعة المنهج التعليمي في اعتبارها أربعة جوانب أساسية – التنمية القومية والتنمية الفردية ونظريات التعلم والفلسفة الوطنية للتعليم؛ بالإضافة إلى الدعائم الأربعة للتعليم كما تبناهم ديلوز روبرت (التعلم للمعرفة والتعلم للعمل والتعلم للحياة والتعلم لتكن)، ثم تمت ترجمة هذه الدعائم إلى مجالات الموضع (اللغات والإنسانيات والعلوم والتكنولوجيا والمهنية والفنون والتعليم الديني، بالإضافة إلى برامج خاصة مثل الوطنية والتوعية بأضرار المخدرات والتعليم البيئي؛ والذي يعطي إشارة لأهميتها، ولكنه لا يُبرر كون الموضوعات فردية.

ولقد أمكن تنقيح المناهج التعليمية من جلب أبعاد جديدة، وقد تم الأخذ في الاعتبار عناصر جديدة مثل، مفهوم الاستخبارات المتعددة والاستخبار العاطفي، والدعائم الأربعة للتعليم في تقرير ديلورز، والعمليات التطويرية التي حدثت في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وتحرك الدول تجاه تطوير اقتصادي في إعادة صياغة المنهج التعليمي، وقد تم انعكاس كل هذه العناصر في محتوى المنهج التعليمي بالإضافة إلى نظريات التعليم والتعلم.

لقد تم التأكيد على كل من مهارات التفكير النقدي الإبداعي، والمهارات العلمية، والتعلم السياقي، وإجادة التعلم وخاصة في الرياضيات والعلوم، وتعلم كيفية التعلم والمهارات العامة، وتعلم الوصول الذاتي، ومهارات الكتابة العامة في تعليم اللغات، ومهارات في الدراسات المستقبلية، والتعلم الذكي وتطبيق تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات (متضمنًا التعليم على الإنترنت) في كل المواضيع، وقد كان من المتوقع أن تؤدي جميع هذه التأكيدات التي تمت بالفعل في المنهج السابق لتعزيز التعليم والتعلم تجاه إنتاج مجموعة نتائج التعلم المرغوب فيها بين التلاميذ.

رابعًا: التعليم العالي في ماليزيا:

ينقسم التعليم العالي بماليزيا إلى قطاعين: العام وغير العام، ففي القطاع العام هناك عشرون جامعة وستة كليات جامعية (ويعبر المصطلح «الكلية الجامعية» عن مؤسسات التعليم بالمرحلة الثالثة القادرة على منح درجاتها الخاصة بيد أنها لم تصل إلى مستوى الجامعة)، وفي القطاع غير العام هناك حوالي ٥٥٩ مؤسسة متنوعة بما في ذلك: الجامعات والكليات الجامعية الحرم الجامعية للجامعة الأجنبية، فيما يشير مصطلح «غير العام» إلى شريحة كبيرة من المؤسسات غير الممولة من قبل الدولة، فيما يوجد تقسيم للمؤسسات الربحية والخاصة المدرجة بهذه الشريحة بيد أن هذا التقسيم غير واضح، فيما لن نتناول بالذكر الشرائح الموجودة خارج تلك الشرائح السالفة الذكر من كليات العلوم التطبيقية (٢٤) والكليات المجتمعية (٣٧) في هذه اللمحة التي بين أيدينا.

هذا وتوضح وزارة التعليم العالي بالتعاون مع وزارة التعليم أنشطة الكليات والجامعات العامة والخاصة، ولقد بذلت الحكومة الماليزية جهودًا رائعة لتحسين منظومة التعليم العالي ككل في العقود القليلة الماضية، ومع ذلك واجه نظام التعليم العالي الكثير من التحديات من بينها التمويل وإمكانية الالتحاق بمنظومة التعليم العالي.

وبصدد الالتحاق بالتعليم العالي الكثير من التحسينات الهامة في معدلات التسجيل الكلية بالتعليم العالي فيما بين عام ١٩٦٥ وعام ٢٠٠٥م والتي ارتفعت من أقل من ٥٪ من الجماعة العمرية الجامعية إلى أكثر من ٣٠٪ مدرجين بالجامعات، وبحلول عام ٢٠١٠م وضعت وزارة التعليم العالي آمالًا بشأن زيادة نسبة التسجيل بالتعليم العالي حتى تصل إلى ٤٠٪ من الشباب (بأعمار ١٨-٢٤عامًا)، وسوف تزيد هذه من معدلات الالتحاق إذ بلغت ٦٥٠,٠٠٠ استمارة تسجيل للطلاب بعام ٢٠٠٥م إلى ٩١٠,٠٠٠ استمارة تسجيل بعام ٢٠١٠م.

وهناك قضايا عدة للمواجهة، والتي تمثل عقبة وتحديًا أمام تمويل التعليم العالي بماليزيا، بما في ذلك «الخصخصة الدائمة» التي تسمح للمؤسسات العامة بالتمتع باستقلاليتها من ناحية بيد أنها تتناول الجامعة كمشروع تجاري بما في ذلك من استقلال مالي كامل عن الدولة من ناحية أخرى.

وفي العقود الأخيرة، شهدت ماليزيا عملية تحويل اقتصادها من الارتكاز على الإنتاج الضخم والعمالة غير الماهرة نسبيًا إلى الارتكاز على المعرفة والإبداع، ومن أجل تحقيق هذا التغير المنشود خصصت الدولة ٨٪ من النفقات الحكومية الإجمالية أو ما يعادل (١١,٣ بليون رينغيت ماليزي) للتعليم العالي، وبشأن الإنتاج المحلي الإجمالي خصصت ماليزيا ٢,٧٪ من الإنتاج الإجمالي المحلي (GDP) للتعليم العالي، وترجع هذه النسبة المئوية المرتفعة نسبيًا إلى دعم التعليم والدعم القادم من داخل الحرم الجامعي.

فيما تصاعدت القضايا ذات الصلة باستقلال الجامعة ومشاركة الحكومة نظرًا لاستثمارات الطائلة في منظومة التعليم العالي، وخصوصا أنه يعتبر النظام الساري مقيد إلى حد ما من وجهة نظر الجامعة طالما لم تحصل الجامعة على السلطة التي تمكنها من اصطفاء طلابها ولتقديم مسابقات تنافسية ذات مكافآت لرسم ملامح الكلية المتميزة وذات الكوادر المؤهلة بشكل ممتاز أو لتعيين مجلس إدارة جامعة ذي كفاءة ممتازة، وحاليًا تُحَدد الجامعات المخصصة للطلاب والتي تقوم بقبولهم وفق متوسط الدرجات التراكمية التي حصلوا عليها ويكون أعضاء الكلية من موظفي الحكومة ويتقاضون نظير عملهم رواتب مرتفعة، فيما يعين نواب رؤساء اللجان والعمداء من قبل الدولة.

واستمرت إثارة قضايا الالتحاق بالتعليم العالي لوقف التشاحنات فيما بين المجموعات العرقية المختلفة بماليزيا، فيما تضاءلت حصص الأجناس الأخرى في

عام ٢٠٠٢م بالالتحاق بالجامعات العامة إذ أصبح الالتحاق مرتكزا على الميزة والكفاءة والأهلية، بيد أن هناك الكثير من المزاعم بخصوص استمرار انتفاع الماليين الأصليين (بوميبوترا) من التمييز الإيجابي إذ يلتحقون بالجامعات من خلال برنامج ما قبل الجامعة/ القبول، بينما يمكن أن يلحق الأفراد من غير بلدة بوميبوترا من خلال اجتياز اختبار (STPM) فقط.

ويتعين أن يدفع طلاب التعليم العالي العام مصاريف تعليمهم ومصاريف أخرى إضافة إلى تحمل تكاليف معيشتهم (بالرغم من مصادر الدعم داخل الحرم الجامعي الممولة من قبل الحكومة).

خامسًا: جودة التعليم وتطويره في ماليزيا:

تميز التطوير والإصلاح التربوي في ماليزيا بالجهود التي بذلتها الحكومة لتكييف التعليم لاحتياجات التطوير القومي، ويتمثل جوهر التطوير والإصلاح التربوي في الدول الأخرى المتقدمة، والمتمثل عادة في (وهو) تطوير المناهج، لتقديم التعليم لتطوير الموارد البشرية لمقابلة احتياجات التطوير الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للبلاد.

هذا وقد اعتادت المناهج التربوية في المدارس الماليزية على الاعتراف تربية الأخلاق والقيم، ويرجع تاريخها إلى حكومة الاستعمار البريطاني؛ عندما كان العمل التبشيري أحد أسباب تقديم التعليم للأفراد، وقد احتوى المنهج على الكتاب المقدس كأحد المواد الدراسية في المرحلة الثانوية، والأخلاق للتلاميذ غير المسيحيين، هذا وقد صرح موخيرجي (١٩٨٦) بأنه كان هناك " شقوق أسبوعية على الأخلاق" حيثُ يتم إعطائها للتلاميذ غير المسيحيين، بالإضافة إلى المقتطفات التحريرية من التوراة المصاحبة بأساليب التحفيز المتكررة التي تبدو جيدة، والتي تتبع تقليد المدرسة الإنجليزية، هذا ويتضمن نظام المدرسة الحكومية التربية الدينية

الإسلامية، والتي كانت تُعرف فيما بعد (بأجما الدين) في المناهج التربوية للتلاميذ المسلمين، كما تم إجراء بعض الإصلاحات في التربية الدينية بدلًا من إجمالي للطلاب غير المسلمين، حيثُ أُعطي بعض التأجج للتربية الدينية في المناهج الحالية، والمنهج الجديد للمدرسة الإبتدائية، أو المنهج المتكامل للمرحلة الثانوية، للطلاب الذين أكملوا دورتهم الدراسية حديثًا، وتم وضع هذا المنهج للتأكيد على قيم التعليم لتعزيز تطوير الجودة الفردية، بالإضافة إلى تخريج مواطنين ماليزيين في المستقبل من خلال التعليم.

يُعتبر نظام التعليم الحكومي في ماليزيا موروثًا من حكومة الاستعمار البريطاني، كما ذُكر سالفًا، على الرغم أن السياسة الموضحة في قانون ١٩٦١، كانت نتيجة لحل الاستراتيجيات الواضحة والتي تهدف إلى تجديد وتفتيت نظام التعليم في منطقة المستعمرة البريطانية، وتمثل هدفها الرئيسي في تحقيق الوحدة الوطنية والتطوير من خلال التعليم.

وتعين تطبيق قانون التعليم على مراحل؛ لضمان الانتقال التدريجي، والمتمثل في التطبيق التدريجي لقانون التعليم، والذي يُميز التطوير التربوي وتغيرات المنهج في العقود الأولي بعد الاستقلال، ويعتبر التغيير التدريجي، جوهريًا، من الطابع البريطاني للتعليم (المدرسة الإنجليزية) نوع التعليم في النظام التعليمي الماليزي، بالإضافة إلى اللمحة الماليزية والمنهج الماليزي الموجه.

هذا وقد تم إجراء تخطيط وتطوير المنهج على المستوى الاتحادي ونظام التعليم الوطني المُدار حاليًا، حيثُ كان ولا زال التعليم مسألة خاصة بالحكومة، وقد أخذت التغييرات في المناهج نهج تكييف المنهج للاحتياجات المتغيرة للأمة، وخاصة تبني شرائح محتويات المواد الدراسية التي يتعين تدريسها للوفاء باحتياجات التطوير للبلاد، هذا ولا زال الهدف الرئيسي للتعليم متمثلًا في الوحدة الوطنية، ولكن

التغييرات التي حدثت خلال هذه الفترة حولت التركيز من الوحدة الوطنية إلى الوحدة الوطنية وتطوير الموارد البشرية لتطوير الأمة.

وفي نهاية السبعينات ١٩٧٠، بعد انتهاء التغييرات الجارية في المناهج التربوية ونظام التعليم ككل، استخدمت جميع المدارس اللغة الماليزية المتقدمة في التدريس (باستثناء المرحلة الإبتدائية المقدمة في قانون التعليم)، وقد كان يتم تقديم التعليم الشامل لتسع سنوات، وقد عكس التغيير الذي حدث خلال هذه الفترة الأهمية التي أعطتها الدولة للعلوم والتكنولوجيا، وفي ضوء التطوير الاقتصادي لهذه الأحيان، يُمكن وصف نظام التعليم بأنه النظام الذي يُقدم في المرحلة الثانوية الدُنيا وفي المرحلة الثانوية العُليا شبة المتخصصة؛ حيث يتم التخصص للجامعة في المراحل الثانية والثالثة عشر أو قبل المرحلة الجامعية، حيثُ يخضع الطلاب في نهاية هذه المستويات لفحوصات شهادة المدرسة العُليا الماليزية.

تعكس التغييرات الاجتماعية الحضارية الاقتصادية التي حدثت خلال هذه الفترة تأكيدًا متزايدًا على العلوم والتكنولوجيا بوجهٍ عام، ونري أيضًا اتجاه التغيير في التدريس، وكنتيجة لهذا حصل كل من التعليم التقني والمهني على الاعتراف والشعبية، بموجب الطلب على الأفراد التقنيين المُوجهين في سوق العمل، وقد كان هنا، بنهاية السبعينات ١٩٧٠، قرابة ٦٨ مدرسة تقنية ومهنية في ماليزيا؛ ويحتوون على قرابة ٣٠,٢٠٠ طالب مسجل، بالإضافة إلى ١,٢٠٠ مدرسة «أكاديمية» في البلاد.

هذا وقد شعرت الحكومة، بنهاية السبعينات ١٩٧٠، أنه قد حان الوقت للنظر إذا ما كان تقييم النظام يقابل احتياجات أمة ماليزيا المتقدمة، ومجددًا، لقد انعقدت لجنة مراجعة التعليم تحت رئاسة فخامة معالي وزير التعليم، دكتور مهاتير محمد (رئيس وزراء ماليزيا)، وقد نُشر التقرير عام ١٩٧٩، ويُعرف بتقرير لجنة الوزارة، والذي

كان نتيجة لدراسة شمولية لنظام التعليم كما وضح قانون التعليم لعام ١٩٦١.

ويتوافق تقرير لجنة الوزارة (١٩٧٩) مع ما صرح به رئيس الوزراء كرؤية لعام ٢٠٢٠ (مهاتير، ١٩٩١) على الرغم أن تقرير لجنة الوزارة لم يُحدد سياسة جديدة للتعليم، وقد تحول التأكيد إلى بناء مجتمع ماليزي حقيقي في المستقبل، ولتحقيق هذا الأمر، شددت على جميع مستويات التدريس؛ الشمولية والمتمثلة في (التثقيفي والروحي والجسدي والعاطفي) لترقية التنمية البشرية لضمان التطوير في جميع القطاعات – من الناحية الإدراكية والتأثيرية والنفسية الحركية، كما صرحت الفلسفة التربوية القومية.

والتعليم في ماليزيا بمثابة جهود مستمرة تجاه تحقيق المزيد من التقدم لإمكانيات الأفراد في السلوك الشمولي المتكامل، لتخريج أفراد متوازنين فكريًا وروحيًا وعاطفيًا وجسديًا وانسجام مرتكز على اعتقاد راسخ في المولى عز وجل، ومن المُقدر لمثل هذا الجُهد تخريج مواطنين ماليزيين مثقفين ولديهم معايير أخلاقية عالية، ومسئولين وقادرين على تحقيق مستوى عالي من الوجود الذاتي، بالإضافة إلى مساهماتهم في التآلف وترقية الأمة على نطاقٍ واسع.

وفي محاولة لتنقيح المناهج، اتخذ كل من منهج المرحلة الإبتدائية المتكامل (KBSR) و(KBSM) المنهج الجديد، اتحدت أساليب التدريس الخاصة، والتي تتركز حول الطفل، والتي تتسم بمشاركة الطالب، مع أنشطة التدريس والتعلم (والتي تحتوي على أنشطة الفصل الدراسي بالإضافة إلى الأنشطة المنهجية المختلطة خارج الفصل) جنبًا إلى جنب مع المنهج الشمولي للتنمية البشرية؛ وهذا هو جوهر حركة التطوير الحالية.

وعاد منهج المرحلة الإبتدائية المتكامل (KBSR) لحركة الأساسيات، والذي يهدف إلى تخفيض محتوى المنهج الموجه المكثف السابق ليكون تركيزه على

ثلاث Rs، ويحدد التوجيه منهجًا مرتكزًا على الطفل، والذي يتطلب مزيدًا من مشاركة الطالب والتركيز على الفروقات الفردية للطلاب، هذا وقد تم تصميم الأنشطة التدريسية لتشجع بوجهٍ خاص على المشاركة والاتصال الشفهي من خلال المهارات الشفهية (السماعية والشفهية) والقراءة والفهم والكتابة المرتكزة على التجريب والتطبيق العملي للمفاهيم الرياضية مثل الإضافات والطرح والضرب والقسمة، حيثُ يكتسب الطالب التعلم المطلوب من خلال عدة تجارب متنوعة؛ مثل مجموعة التعلم (الفصل والمجموعات الصغيرة وdiads) أو كأفراد مرتكزًا على مهارات واهتمامات وقدرات الطلاب، ويتعين أن تكون عملية التعليم والتعلم منصفة قدر المستطاع، ويتعين تطويرها من خلال استخدام نموذج المواد المحلية والتوجهات التي تعكس المنهج الماليزي الصحيح.

ويُعد (KBSM) استمرارًا لمنهج المرحلة الإبتدائية المتكامل (KBSR)، والذي يقدم التعليم العام حتى أحد عشر عامًا من التدريس، من خلال تقديم المواد الدراسية الأساسية والمواد الاختيارية لتمكين الطلاب من الاختيار من بين المواد المطروحة طبقًا لاهتمامهم، هذا ويحتفظ (KBSM) بالتركيب والمواد المقدمة في المرحلة الثانوية الدُنيا، باستثناء اختيار المواد الاختيارية قبل حذف المواد الدراسية قبل المرحلة المهنية، وقد تم إضافة مواد جديدة "مهارات الحياة" كجزء من المنهج، ويدرسها جميع الطلاب، وتشتمل المحتويات على العناصر الأساسية لفنون الصناعة والاقتصاد المنزلي وعلم التجارة والزراعة لتمكين الطلاب من الحصول على مهارات المناورة لمواكبة حياتهم اليومية.

وقد حدثت تغييرات أساسية في المرحلة الثانوية العُليا، حيثُ يهدف KBSM للاستمرار في تقديم التعليم العام (والذي يتضمن أن يكون التخصص مختلفًا عن مستوى ما قبل الجامعة، والذي يُعد بعيدًا عن تغطية KBSM) وبهذه الطريقة، تقوم

سنوات الدراسة الأحد عشر عامًا إلى (ست سنوات في المرحلة الأولي وخمس سنوات في المرحلة الثانوية) دفعة واحدة وفي نفس الوقت، بإعداد الطلاب لسوق العمل وتعليمهم على المستويات العُليا، وبهذا لن يكون تخصص الطلاب في المناطق المتخصصة بعد ("الفنون، "العلوم" اتجاهات التعليم "التقني" أو "المهني") على الرغم أنه ما زال لديهم مجالًا للحصول على تركيز الموضوع من خلال اختيار المواد الاختيارية (التعليم العام) بالإضافة إلى أربع مجموعات من المواد الدراسية من أربع مناطق (العلوم الإنسانية والعلوم والتعليم التقني والمهني والتعليم الإسلامي)، كما يُسمح للطلاب باختيار موادهم الاختيارية من منطقتين من أصل أربع مناطق، وقد يعني هذا تمهيد الطريق لإلغاء المدارس التقنية والمهنية نهائيًا.

وتتكون مرحلة التعليم قبل الجامعي من عامين من التخصص في إعداد الطلاب لدخول الجامعة، على الرغم أن معاملة الطلاب بمثابة خطوة أخرى في التعليم، حيثُ يعتقد البعض أن التعليم الذي يسبق المرحلة الجامعية يكون في شكل فصول matriculation للجامعات الخاصة، وفي بعض الأحيان يدخل الطلاب الجامعات من أجل البرامج التكميلية، والتي تسمح لهم بالتخرج بعد الحصول على شهادات الدبلومة (تُعد الدبلومة في السياق الماليزي مرحلة أدني من الشهادات الكاملة بخطوة واحدة) أو التي يمكن تحويلها إلى برامج الشهادات، والتي تُمكن الطلاب من الحصول على درجات الزمالة، أما بالنسبة للطلاب الذين يتم إعدادهم لدخول الجامعات الأجنبية فيهم يخضعون للمستويات–أ وبرامج شهادات الزمالة الأمريكية أو برامج Australian Matriculation Programs.

ونؤكد على أن التعليم الخاص في ماليزيا يعتبر ظاهرة حديثة وجيدة، وخلال المراحل الأولية من تطوير التعليم، عندما رأت الدولة التعزيز الذي حصل عليه نظام التعليم في الوقت الذي لم يُسمع فيه عن المدارس الخاصة، وخلال سنوات

التطوير، عندما كانت أهمية التعليم مرتبطة بقدرة التنقل الاجتماعية، وكان نظام التعليم الرسمي آنذاك يغلب عليه طبقة النخبة، حيث إنشئت المدارس الخاصة وقتها كمنظمات خيرية لتساعد المنبوذين في المدارس وفشل الفحوصات بإعطائهم فرصة ثانية لدخول الامتحانات العامة للدخول مرة أخرى في الاتجاه العام، وكان الهدف من هذا تكملة جهود الحكومة بإعطاء المزيد من الفصول الدراسية للمنبوذين في المدارس أو المتعلمين البالغين لتمكينهم من الخضوع للامتحانات العامة، وعندما أصبح نظام التعليم يتمتع بديمقراطية أكثر من ذي قبل، وقد أصبحت الحاجة لمثل هذه المنظمات معدومة؛ عندما كان التعليم مؤكدًا عليه لتسع سنوات على الأقل (والذي أصبح الآن أحد عشر عامًا)، وبهذا، حصلت المدارس الخاصة على سمة أخرى؛ والمتمثلة في تقديم التعليم البديل، وقد أصبح هذا الركن الأساسي في المدارس الخاصة، حيثُ تقوم العديد من هذه المدارس بتزويد كل من التعليم البديل والثانوي، بالإضافة إلى بعض الدعم الإضافي حتى قبيل المرحلة الجامعية، وعلى الرغم أن المدارس الخاصة تتبع النهج الحكومي؛ منذُ أن كانت وظيفتها الرئيسية إعداد الطلاب للخضوع للامتحانات ذاتها. وفيما يلي أهم ملامح التطوير والإصلاح التربوي في ماليزيا من حيث النظام التعليمي والمناهج التربوية والمناهج الأخلاقية:

١) جهود الإصلاح والتطوير في نظام التعليم الماليزي:

تعد الإصلاحات الحالية في نظام التعليم الماليزي بمثابة استمرار للجهود التي بدأت في الثمانينات ١٩٨٠، غير أنها تشمل الآن أمورًا أكثر من نظام المدرسة، وقد توجت الجهود التي بدأت في التسعينات ١٩٩٠ بإدخال قانون التعليم ١٩٩٦؛ حيثُ يُلخص هذا القانون السياسات الخاصة والذي يُكرر قانون التعليم لعام ١٩٦١، ويُشدد على تضمين جميع مراحل التعليم؛ والتي تتضمن مرحلة ما

قبل المدرسة وما بعد المرحلة الثانوية، والتي لم يتم تغطيتها في قانون التعليم لعام ١٩٦١، (وسابقا، قد تمت تغطية التعليم العالي من قبل قانون الجامعات والكليات لعام ١٩٧١).

وقد كان تأثير فترة التسعينات ١٩٩٠ على نظام المدرسة جيدة فيما يتعلق بإدخال الكمبيوتر وعصر المعلومات، وفيما يتعلق بالكتابة، فقد كانت بعض الأشياء في ذروة اهتمامها فيما يتعلق بشؤون مبادرات الحكومة للمدارس لتكون جنبًا إلى جنب مع مشروع الممر الماليزي الممتاز (MSC)، وكانت المدارس الذكية أحد الأعلام الحاملة لهذا الجُهد المرتكز حول مفهوم التعليم من خلال الاستخدام المتكامل للتكنولوجيا الحديثة في التعليم، ولا يوجد إلى الآن إصلاح حقيقي في مناهج المدارس.

وعلى الرغم من ذلك، أصبح منهج المدارس الذكية جاهزًا للتطبيق كمشروع تجريبي في يناير ١٩٩٩، لتتبعه الأمة كلها بعد عام من تطبيقه، ويتضح جليًا أن محتوى المشروع ما زال كما هو، ولكن يتعين على التطبيق أن يتكيف مع التنمية الحالية، وخاصة بعد وصول التكنولوجيا إلى المدارس.

كما أن المدارس الذكية لن تحصل على أجهزة الكمبيوتر والتكنولوجيا لتعزيز التدريس فقط؛ ولكن يدور الأمر حول تدريس الأمور الصحيحة بمساعدة التكنولوجيا والتركيز على أن يكون مصدر الطلاب المرتكز على المتعلمين؛ لضمان عدم وقوع الطلاب في الظاهرة التي تطورت عبر السنوات الماضية، وسوف يُحدد الأداء في الفحوصات العامة نتائج نجاح التطبيق، وخاصة فيما يتعلق بمشكلة تطوير الأطفال ليكونوا متعلمين عن ظهر قلب، وأقل كأفراد مُفكرين، هذ وتؤكد المدارس الذكية أن طلاب المدارس الماليزية سيكونون شباب بالغين وبمثابة متعلمين يعملون مع المعلم والمواد الأخرى التي يسهل الوصول إليها وتحت

تصرفهم (وفي متناول أيديهم) ومسئولين عن عملية تعلمهم الخاص.

وتسببت موجه التغييرات هذه وسياسة التطبيق في ظهور المزيد من المعضلات في تعليم القيم على جميع المستويات، حيثُ أُضيفت معضلة تعليم القيم في المدارس إلى السماء المنفتحة الآن، بالإضافة إلى سيناريو كامل من إعادة تدريب المعلمين، ولم نتذوق إلى الآن طعم نجاح عملية تعليم القيم من خلال المناهج؛ ويرجع هذا إلى حيرة المعلمين كليًا حول كيفية دمج القيم بالمعني الحقيقي. وقد ظهرت معضلات أخرى بعد وصول الكمبيوتر والاحتلال الحتمي للإنترنت في الفصول الدراسية، وتتمثل الحقيقة التي لا يمكن للمدارس الماليزية تجاهلها أنه لا يمكن دحض عمليات التطوير التي تحدث في العالم، وفي الواقع، لقد اتخذت الحكومة خطوة جريئة وشجاعة في التوجه قدمًا والمحاولة لتكون على رأس عمليات لتطوير الجارية في العالم؛ عن طريق تبني التكنولوجيا والإستراتيجيات الحديثة في مفهوم المدارس الذكية، على الرغم أن ماليزيا على يقين أن عمليات التطوير هذه تسير جنبًا إلى جنب مع أهدافنا وفلسفتنا المنصوص عليها. وقد يبدو أن هذا الأمر معضلة أكبر؛ فقد كان من الصعب بما فيه الكفاية فعليًا إدخال القيم الماليزية من خلال تحويل جميع المعلمين إلى "تعليم القيم" من خلال "تدريس القيم عبر إستراتيجية المناهج" هذا ويُطلب من المعلمين في المدارس الذكية مقابلة هذا التحدي على الرغم أنهم يستخدمون أساليب بديلة، وخاصة من الشبكة العالمية. ويتعين لضمان نجاح المدارس الماليزية القيام بالعديد من الأشياء لتحقيق آثار إيجابية بنجاح فيما يتعلق "الانفتاح التكنولوجي" والإبقاء على الأطفال متعلقين بالجذور بصلابة في السياق الماليزي وغرس القيم الماليزية، بالرغم مما يسمى بالقيم العالمية.

وما يدعم الانفجار الحالي للأحداث، التأكيد على التعليم الثانوي العالي والتعليم العالي، وخاصة التعليم الثانوي العالي الخاص، والتعليم العالي والتعليم عمومًا، ولا

يوجد إلى الآن أي إصلاح في المناهج المدرسية، باستثناء التكيف مع الاحتياجات الجديدة للتغييرات العالمية والطلب على التكنولوجيا، مما أدى إلى دفع موجه مؤسسات التعليم الثانوي الخاص واستجابة مؤسسات التعليم الثانوي العام لإتمام أو التنافس مع القطاع الخاص، حيثُ ما زالت الحكومة تتحكم في إنشاء الجامعات الخاصة، في حين تزاوجت مؤسسات عديدة معًا أو قدمت برامج تحضيرية للمؤسسات في الخارج، ويسمح قانون التعليم لعام ١٩٦٦ بإنشاء أفرع لحرم الجامعة؛ والذي يعد أيضًا بمضاعفة أصحاب الحصص الكبيرة من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة واستراليا ليكون لهم أفرع في ماليزيا، وإنه لأمر ممتع ملاحظة العمليات التطويرية في العامين المقبلين، والتي سوف تتسبب في ظهور معضلات معينة للمجتمع الماليزي عندما يكون هناك غزو حقيقي "للمناهج" الأجنبية داخل أفرع حرم الجامعة، وتدفق الطلاب الأجانب إلى البلاد، وحتى الآن، تم الإعلان أنه يُسمح لجامعات التعليم الخاص بالمزاوجة مع المؤسسات لأجنبية وتمنح الشهادات نيابة عنهم.

وفيما يلي أهم ملامح التطوير والإصلاح في نظام التعليم الماليزي

· **قضايا الإتاحة والوصول إلى التعليم:** تعتبر المساواة وحق التعليم من الحريات الأساسية المقدسة في الدستور الفيدرالي، فلا يوجد أي تمييز بين أي مواطن فيما يتعلق بالوصول والدعم المالي للتعليم، حيثُ يمتلك كل طفل الحق في التعليم، كما أنه يحصل على فرص متساوية لتطوير إمكانياته/إمكانياتها طبقًا لقدرة الفرد وقابليته الخاصة، ولقد تم تحقيق التعليم الإبتدائي العالمي تقريبًا، بالإضافة إلى أن نظام التعليم يكثف جهوده في الوقت الحالي لتقديم اثني عشر عامًا من التعليم الأساسي، ويقدر متوسط المعدلات الرسمية للمتعلمين في البلاد ٩٣٪، وتسجيل الطلاب في المدارس الإبتدائية أعلى من ٩٠٪ و٩٢٪ في التعليم الثانوي،

بالإضافة إلى أن معدل الزيادة السنوية حوالي ٣,١٪، هذا ويشير التسجيل للمرحلة الإبتدائية إلى أن التعليم العام مفتوح أمام الجميع، حيثُ تقدر الزيادة السنوية ٤,١٨٪، وتعكس الزيادة المتوقعة ٢٥٪ في التسجيل للمرحلة الثانوية التطبيق الفعال لسياسة التوسع التعليمي الأساسي من تسع سنوات إلى أحد عشر عامًا.

· **المساواة في التعليم:** تم منح كل طفل فرصة مساوية للتعليم، بما في ذلك الذين يعيشون في المناطق النائية والريفية، كما يستطيع الآباء الاختيار بتسجيل أبنائهم في المدارس الحكومية والتي تقدم خدمات تعليمية باللغة الماليزية والمدارس ذات الطابع الحكومي حسب رغبتهم.

· **نوعية وصلة التعليم:** أخذ كل من نوعية وصلة التعليم بالاحتياجات الفردية وبناء الأمة الأولوية القصوى في خطة التنمية القومية؛ وقد كان هذا موضحًا جدًا في الفلسفة القومية للتعليم (NPE) والتي تنص على؛ "التعليم في ماليزيا عملية جهد مستمر تجاه تطوير إضافي لإمكانية الأفراد بأسلوب شمولي متكامل لتخريج أفراد متوازنين من الناحية الثقافية والروحية والعاطفية والجسدية ومنسجمين، مرتكزًا على اعتقاد راسخ من وإلى الولاء لله، على سبيل المثال، الجُهد المُصمم لتخريج مواطنين ماليزيين صالحين ومثقفين، ولديهم معايير أخلاقية عالية ويتحملون المسئولية وقادرين على تحقيق أعلى المستويات للحرية الشخصية بالإضافة إلى أن يكونوا قادرين على المساهمة في تحسين العائلة والمجتمع والأمة بشكل عام".

ويقدم التدريب التقني والمهني والمهارات في المدارس الثانوية، كما تزود المدارس الثانوية المهنية الطلاب بالتدريب العملي والمهارات الوظيفية، بالإضافة إلى استخدام التكنولوجيا كمساعد لتسهيل نشاطات التعليم والتعلم مما جعل عملية التعلم شيقة ومحفزة ومثيرة وذات مغزى وتساعد على تنمية المهارات التي تؤهل الطلاب لمواجهة التحديات العظمى، وقد وضع المنهج القومي تأكيدًا على التطوير

الشمولي وإمكانيات الأفراد، بالإضافة إلى أنه يقدم فرص لكل فرد لتطوير مهاراته الأساسية ومعرفته وقيمه وتصرفاته واهتماماته ومواهبه في المجالات التالية:

- المهارات الاجتماعية
- المهارات الثقافية
- المهارات الجسدية
- المهارات الروحانية
- القيم الجمالية (الإبداع والتقدير)
- القيم الأخلاقية
- مهارات الاتصالات والمعلومات (ICT)

· **استراتيجيات التعليم:** تم تشجيع المعلمين لاستخدام خليط مناسب من استراتيجيات التعلم واستخدام مجموعة كبيرة من مواد التعليم والتعلم وتبني نماذج تعلم مختلفة تقابل احتياجات الطلاب وتوظيف أنشطة مختلفة داخل الفصل الدراسي في مجموعات صغيرة أو بشكل فردي، لتكون عملية التعلم شيقة ومحفزة وذات مغزى.

ويسهم ذلك في إكساب الطلاب المهارات التي تحتاجها الدولة، كما يضمن أن يتم إعدادهم بشكل جيد لمواجهة التنافس المتزايد وتحديات العالم في المستقبل.

هذا ويتم تشجيع المعلمين على استخدام مجموعة متنوعة من المناهج والأساليب في عملية التعليم والتعلم، والموضحة على النحو التالي:

- **إجادة التعلم (ML):** نظام تعلم يسمح للطلاب بإجادة محصلات التعلم المرتكزة على قدرتهم وإمكانيتهم، وقد تم تطوير برنامج علاجي لتقديم الدعم للطلاب الذين لم يجيدوا التعلم، كما تم إعطاء أنشطة تعزيز للطلاب

الذين أجادوا التعلم.

- **الوصول الذاتي للتعلم (SAL):** النظام الذي يسمح بإعطاء الطلاب فرص التعلم المرتكز على قدرتهم باستخدام مواد الوصول الذاتي للتعلم (SAL)، فعلى سبيل المثال، يتم تدريس اللغة الانجليزية باستخدام هذا المنهج لتطوير مقياس اللغة بين الطلاب.
- **تعليم كيفية التعلم:** منهج يشجع المتعلمين على أن يكونوا مستقلين ومسئولين عن تعلمهم الخاص، كما أنه يمكن المتعلمين بالظهور وتقييم عملية تعلمهم ليكونوا قادرين على تحويل تعلمهم من خلال المنهج وخارج الفصل الدراسي.
- **استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات:** يسمح النظام المتكامل لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في عملية التعليم والتعلم وجود مجموعة متنوعة من الأنشطة والوصول لموارد تعلم أكثر ويسهل عملية التوجه الذاتي والتعلم الذاتي، حيثُ تتوفر البرامج المنهجية بشكل تجاري بالإضافة إلى المواد التي طورتها وزارة التربية والتعليم (MOE)، والاتصال بالإنترنت الذي يسمح للطلاب بتصفح المعلومات التي تساعدهم على تعزيز تعلمهم وتحقيق مزيد من المشاركة للطلاب.
- **تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات والتعليم في ماليزيا: سخرت ماليزيا** جهدها تجاه قطاع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بإنشاء الممر الممتاز متعدد الأوساط (MSC) عام ١٩٩٦، ومنذ ذلك الوقت وقد حول الممر الممتاز متعدد الأوساط (MSC) الأمة كثيرًا في قطاعات تكنولوجيا المعلومات (IT) وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وغير الطريقة التي يعمل ويحيا بها الماليزيون تغييرًا جذريًا، حيثُ يستطيع الماليزيون باستخدام

تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات تحقيق نمو اجتماعي اقتصادي للأمة، وقد استمر الممر الممتاز متعدد الأوساط (MSC) في ماليزيا يلعب دورًا حيويًا في جذب الاستثمارات الجيدة وضمان توفر الظروف الملائمة في المكان لكي تنمو التجارة والصناعة المرتكزة على تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وقد ساعد النمو الاجتماعي الاقتصادي الناتج عن الممر الممتاز متعدد الأوساط (MSC) في ماليزيا لتقدم بشكل تدريجي في البلاد في الاقتصاد والمجتمع المرتكز على التكنولوجيا، فعلى سبيل المثال، كان يوجد أقل من ٣٠٠ شركة لتكنولوجيا المعلومات (IT) عام ١٩٩٦، ولكن يوجد الآن أكثر من ٣,٤٠٠ شركة لتكنولوجيا المعلومات (IT)، منهم ١,٤٤٧ شركة تحمل صفة الممر الممتاز متعدد الأوساط (MSC) في ماليزيا، وقد نمى قطاع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بنسبة ١٧٪ عام ٢٠٠٥ في ماليزيا، وهو أكبر من نمو إجمالي الناتج المحلي للبلاد؛ والذي يُقدر ٥,٢٪.

ويتطور قطاع الإنترنت بسرعة كبيرة في ماليزيا بمساعدة المعدلات المنخفضة للاتصال في العالم (قرابة ٤٠ سين أمريكي كل ساعة)، ونتج عن هذا، وجود قرابة ١,٢ مليون مشترك في خدمات الإنترنت – معظمهم من السكان – وقد وصل هذا المعدل بنهاية ٢٠٠٠ قرابة ١٥٪ من السكان المستخدمين للانترنت.

وقد تسببت الكتب الإلكترونية في ثورة عند ظهورها، حيث إنها مُشتقة من ظهور التقنيات الجديدة بوجه عام، والمنافسة الجديدة واحتياجات العملاء المتغيرة باستمرار، وقد أدى اختراقهم للبيئة الأكاديمية إلى زيادة القلق بين الأكاديميين والناشرين والمتعلمين، فعلى سبيل المثال، تنافس كل من المثقفين والناشرين التقنيين مثل، ماك جرو وهيل وويلي مع بعضهم البعض، لبعض ألقابهم على

أنها كتب الكترونية، في حين اشتدت المنافسة بين مزودي الكتب الإلكترونية والناشرين، حيثُ كانت هناك محاولات آنية لتطوير خدمات الكتاب الإلكتروني وتخفيض تكاليف البيع، وقد ثبت من قبل المطورين التقنيين كما ثبت مقدمًا من قبل آليات قراءة الكتاب الإلكتروني والوصول على الإنترنت، وعلى أي حال، فبالرغم من الاستثمارات الضخمة في أسواق الكتاب الإلكتروني، فقد كان إقبال المستهلكين أبطأ مما كان مُتوقع.

ويذكر أن دافيز قام بإعداد نموذج تقنية القبول (TAM) (١٩٨٦)، حيثُ يُعد بمثابة النظرية البارزة التي كانت تُستخدم لشرح قبول المستخدم المتوقع لنظام المعلومات الجديدة، وقد كان نموذج تقنية القبول متأصلًا في نظرية الأفعال المُسببة (TRA)؛ وهو النموذج الذي يؤمن أن تأثير التصرفات والتصرفات التي تؤثر على النية، وقد يولد هذا التصرفات، هذا ويعتمد مستوى قبول التكنولوجيا، بموجب نموذج تقنية القبول، على تركيبين رئيسيين، يعرفون، الفائدة المحسوسة والسهولة المحسوسة من الاستخدام، كما عرف دافيز (١٩٨٦) الفائدة بأنها "مقدار الفائدة التي يؤمن المستخدم بأنها ستعود عليه جراء استخدامه نظام معين والتي ستُعزز من أدائه/ أدائها الوظيفي"، كما عرف السهولة المحسوسة بأنها " الدرجة التي يؤمن بها المستخدم أن استخدام نظام معين سيكون هين وبدون أي جُهد" هذا وستجد نموذج تقنيي القبول في الشكل الأول، كما تتمثل الفكرة العامة من نموذج تقنية القبول في النية السلوكية العامة المحتملة للمستخدم لاستخدام نظام معلومات بمثابة العامل الرئيسي والذي يقوم بتحديد استخدام نموذج الفرد، كما تتأثر النية السلوكية لاستخدام النموذج بالمواقف الخاصة باستخدام النظام، وتتأثر هذه السلوكيات بمعتقدين، يعرفون، الفائدة المحسوسة والسهولة المحسوسة لاستخدام هذا الشخص والذي يعوق استخدام مثل هذه التقنية، هذا وتتسبب السهولة المحسوسة في تأثيرات

سببية على الفائدة المحسوسة، كما يمكن للمتغيرات الخارجية أن تؤثر بشكل مباشر على الفائدة المحسوسة والسهولة المحسوسة للاستخدام.

ومؤخرًا، قامت العديد من المؤسسات التعليمية بتقديم برامج لشهادات إبداعية على الإنترنت، وتوسيع المجالات التربوية بدون تحمل أي أعباء في الوقت والمساحة وإتمام الفصول الدراسية التقليدية غير المتصلة بالإنترنت باستخدام الأدوات التربوية للتعلم الإلكتروني، كما قامت هذه المؤسسات بتحميل روابط الكتب الإلكترونية المتعلقة على نظام التعلم الإلكتروني لتزويد المتعلمين بمواد مرجعية شاملة لدعم الأنشطة المرجعية، كما صرح هؤلاء المتعلمين أن خدمات الكتب الإلكترونية المقدمة على نظام التعليم الإلكتروني تساعدهم على تخفيض زياراتهم إلى المكتبات كما أنها تعزز التعليم الفعال.

وقد اعتمد نجاح اقتناء الكتاب الإلكتروني على تطبيق النموذج لتعليمي الذي يخاطب احتياجات المتعلم، بالإضافة إلى أن محتوي الكتاب الإلكتروني ذو صلة وثيقة بفصل دراسي معين، هذا وتعتبر عملية تصميم كتاب إلكتروني جيد عملية مهمة معقدة، وتتطلب قائمة كاملة من متطلبات المستخدم فيما يتعلق بخصائص التصميم ومحتوى الفصل الدراسي، على الرغم أن العديد من الكتب الإلكترونية الموجودة في السوق مجرد نسخ مقروءة ضوئيًا لكتب مطبوعة بالفعل، لكي تكون متاحة على الإنترنت في صيغة المستند المحمول (PDF) أو لغة رقم النص الفائق (HTML)، فهم يفتقرون للعديد من تطبيقات الإنترنت وقواعد التصميم؛ ولهذا، فهم غير ملائمين لكل فئات المتعلمين.

ويشار إلى الكتاب الإلكتروني، بصفة عامة، على أنه عرض رقمي للمادة المطبوعة يتم تقديمه عن طريق أوساط منخفضة مثل أجهزة الكمبيوتر وقارئ الكتاب الإلكتروني والمساعد الشخصي الرقمي (PDA) والأجهزة النقالة والإنترنت

وشبكة الإنترنت والمعلومات المساعدة، وقد تم تصميم الكتب الإلكتروني مزودًا بالعديد من الخصائص الجديدة مثل البحث ووظائف الإحالة المرجعية والخصائص متعددة الوسائط وروابط مواد الإنترنت.

ويتعلق تطوير تقنية الكتاب الإلكتروني في ماليزيا بالنمو السريع بصناعة لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات (ICT)، حيثُ تعتبر الحكومة الماليزية واحدة من القوة الدافعة، بالإضافة إلى أن وزير التربية والتعليم في ماليزيا (MOHE) يساعد الجامعات المحلية في الاشتراك في مكاتب الإنترنت في منطقة رينغيت بماليزيا، بتكلفة تقدر ١,٠٤ مليون، كما تقوم الجامعات المحلية بتقديم خدمات الكتاب الإلكتروني في مكتبات الحرم الجامعي العامة لتلبية الاحتياجات المتزايدة على المواد المرجعية للأعداد المتزايدة للمتعلمين، وعلي سبيل المثال، جامعة سينس الماليزية وجامعة أوترا الماليزية وجامعة مالاي والجامعة الإسلامية الدولية وجامعة تون عبد الرازق وجامعة ماليزيا المفتوحة وجامعة تكنولوجي مارا وجامعة كيباجيسان الماليزية.

وكان يتم تقديم خدمات الكتاب الإلكتروني في جامعة أوترا الماليزية عام ٢٠٠٨، ولم يتم إجراء أي بحث منذ إنشائها لتعقب نمط قبول الكتب الإلكترونية بين طلال جامعة أولترا الماليزية، وتشري الإحصائيات من المجمعين والناشرين أن خلفيات طلاب كليات الهندسة بمثابة المستخدمين المتكررين للكتاب الإلكتروني مقارنة بطلاب المجالات الأخرى، ولذلك، يؤمن الباحث أنه بالتحقيق في نية استخدام الكتاب الإلكتروني بين طلاب كليات الهندسة سنحصل على معلومات مفيدة وذات مغزى لكيفية تشكيل نية إيجابية في الطلاب (غير المستخدمين والمستخدمين الكتاب الإلكتروني قليلًا) من المجالات الأخرى، التي يمكن جمعها، وبالإضافة لتحقيق هذا الأمر، يمكن أن تقدم هذه المعلومات إشارات هامة لإدارة المكتبة ومقدمي الكتب الإلكترونية لتطوير

خدماتهم، وبالتالي جذب المزيد من المستخدمين للكتب الإلكترونية، ولهذا تم إجراء بحث يقوم بتوظيف تقنية نموذج القبول للتحقق من نية استخدام الكتاب الإلكتروني بني طلاب كلية الهندسة.

تُعد تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات (ICT) مجالا حيويا جدًا في الحياة اليومية، ولهذا يتعين أن يحصل جميع الأفراد في مجتمعنا، بغض النظر عن الجنس، على المهارات الأساسية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات على الأقل، للعمل بنجاح وبكفاءة؛ للتطوير والترقية والنجاح في حياتهم المهنية، ويرجع كل هذا إلى وجود فرص عمل لم يسبق لها مثيل بين المحترفين في مجال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في السنوات الأخيرة؛ حيثُ ما زال هناك عدم توازن في الجنس، هذا ويواجه قطاع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات أزمة في المهارات، والمتأصلة في عجز المحترفين المؤهلين في قطاع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وترجع أزمة المهارات هذه، بشكل جزئي، إلى أن قطاعات معينة من السكان تحت التمثيل في قطاع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وتُعد الإناث من بين هؤلاء المُقيدين تحت التمثيل.

ولقد كُتب الكثير عن انتشار الفجوة التكنولوجية في الجنس، حيثُ تتمثل الفكرة في الذكور والإناث الذين يمتلكون سلوكيات وأساليب ومهارات مختلفة مرتكزة على التكنولوجيا، وخلصت الدراسات إلى أن الطلب على أجهزة الحاسوب للرجال والذكور أكثر منه للإناث والفتيات؛ وبالتالي يمتلك الذكور خبرة متعلقة بالحاسوب أكبر من الإناث.

حيثُ سيؤدي المزيد من الفهم لعقبات التعلم المختلفة التي تواجه الإناث في اكتساب مهارات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات إلى تخفيض الفجوة المعرفية بخصوص قدرات التعلم لدى الإناث البالغات لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات،

فمع توفر مثل هذه المعرفة، تستطيع أن تقوم الوكالات العامة والخاصة بتنفيذ هذه الآليات لتقليل عقبات التعلم على نحوٍ أكثر فعالية مما هو عليه في الوقت الحاضر، وسوف يؤدي هذا بدوره إلى تعزيز السرعة التي يحصلن بها على المهارات الضرورية لاستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بفاعلية وبوفرة في العمل.

· **إعداد المعلمين لتطبيق وتبني المناهج التربوية:** تم إدخال خدمات تدريبية خاصة أثناء العمل للمعلمين المُطالبين بتدريس مواد لم يتم تدريبهم عليها على نحوٍ ملائم، جنبًا إلى جنب مع إعداد المعلمين للتقدم الاحترافي كوكلاء للتغيير مع تقديم البرامج الجديدة، ويعد التطوير المحترف للمعلمين أثناء العمل بمثابة أنشطة مستمرة وخط حكومية طويلة المدى مرتكزة على القاعدة السنوية.

وتتمثل الاستراتيجيات الأكثر شيوعًا لضمان تطبيق المعلمين الفعال لمبادرات المناهج الجديدة فيما يلي:

- **التدريب أثناء العمل:** يُستخدم نموذج التدريب التنازلي (CTM) للفصول الدراسية أثناء العمل، فهو طريقة سريعة للحصول على المعلومات والمنتشرة أسفل الجذور، ويحضر موظفو المصدر المُختارون من كل دولة فصولا تدريبية يعقدها مركز تطوير المنهج التربوي (CDC) على المستوى الوطني لمتابعة المعلمين في مدارسهم التي يعملون بها.
- **نشر المواد التعليمية:** تم نشر المواد التعليمية مثل دليل المعلمين للمواضيع الخاصة ونماذج التعليم والتعلم التي نشرها مركز تطوير المنهج التربوي (CDC) على جميع المدارس لمساعدة المعلمين على تطبيق برامج المناهج الجديدة.
- الفحوصات المركزية أدوات وسياسات التقييم المستخدمة لتحديد تقدم التلاميذ أو الطلاب: توجد هيئتان للفحوصات في ماليزيا؛ الأولى، نقابة

فحوصات وزارة التربية والتعليم (ESMOE)، وهيئة الفحص الوطني (NEB)؛ والتي يتمثل قلقها الرئيس في إدارة اختبارات تقييم المدرسة الإبتدائية (UPSR) وامتحان تقييم المرحلة الثانوية الدُنيا (PMR) وشهادات الاختبارات الماليزية للتعليم (SPM)، والثانية، هي مجلس الفحص الماليزي (MEC)؛ وهو هيئة قانونية تقوم بإجراء فحص الشهادة المدرسية العُليا الماليزية (MHSC).

ويتم توجيه الطلاب لمجال العلوم بوجه عام، بناءً على أدائهم في امتحان تقييم المرحلة الثانوية الدُنيا (PMR)، في محاولة لزيادة عدد الأفراد المُدربين في العلوم، ويقوم الطلاب في مرحلة الثانوية العُليا، باختيار من ٧–٩ مواد لشهادات الاختبارات الماليزية للتعليم (SPM)/ الشهادة الماليزية للتعليم (MCE)، حيثُ يقضى الطلاب الفترة النهائية من الأحد عشر عاما للدراسة، هذا ويتعين أن تتوفر ظروف معينة، للتأهل للشهادة، والتي تتضمن الحق في جمع المواد ومواد التخرج للغة الماليزية، وتتألف مناهج المدارس التقنية من المواد الأساسية والاختيارية والتخصصية، كما أنهم يخضعون للامتحانات نفسها.

هذا ويتم استخدام درجات الفحوصات الماليزية على نحوٍ موسع بالشكل التالي:

- **اختبارات تقييم المدرسة الإبتدائية (UPSR):** تحدد مستويات: المتخصص (٣ مستويات) وغير المتخصص (مستويين).
- **امتحان تقييم المرحلة الثانوية الدُنيا (PMR):** وتحدد مستويات: ممتاز، جيد، مقبول، ناجح، راسب.
- **شهادات الاختبارات الماليزية للتعليم (SPM):** تحدد مستويات: الممتاز (مستويين)، وتقدير/ علامة(٤مستويات)، ناجح (مستويين)، ثم راسب.

هذا وتتم مراجعة معايير الفحوصات جنبًا إلى جنب مع مراجعة وتنقيح المنهج في السياق الماليزي، حيثُ تتكون كل دولة من المرحلة الإبتدائية من ست سنوات، في حين تتألف المرحلة الثانوية من خمس سنوات.

ويتم عقد نتائج الفحوصات النهائية المتمركزة بنهاية السنوات الستة، من العام الثالث والرابع لتقديم تقييم للمخططين لتطوير انجازات الطلاب، كما قد تختلف نتائج الطلاب المختلفة بموجب تحليل إنجازات الطلاب، ويتعين أن يكون الأداء أدنى من المعيار المتوقع، وسوف تقوم الأقسام المتصلة بوزارة التربية والتعليم (MOE) بالنظر في المشاكل واتخاذ الإجراءات المناسبة لتطوير انجازات الطلاب في المستقبل. وفي هذه الأثناء، يتوجه الطلاب القادمون من المدارس ذات الطابع الحكومي في المدارس الصينية والماليزية ولم يجيدوا اللغة الوطنية؛ حيثُ حصلوا على درجات (النجاح/السقوط) لعام التخصص؛ وهو عام انتقالي لاكتساب الاحترافية الكافية في اللغة الوطنية، ولهذا يكون تركيز برنامج المنهج التربوي على الاستخدام العملي للغة الماليزية.

- **مشاركة المجتمع في عملية التغيير التعليمية:** أغلقت وزارة التربية والتعليم مجال التعاون والاشتراك مع المنظمات الحكومية الأخرى والأعمال الحُرة والمنظمات غير الحكومية والمنظمات المرتكزة على المجتمع والمعاهد الدينية والصناعات في عملية التغيير التربوي.
- **اللجنة الوطنية والفرعية:** يتمثل مثل هذا التعاون في تقوية برنامج تعليم الطفولة المُبكرة لضمان حصول الأطفال الصغار على الوصول العادل لبرامج تنمية الطفولة، وقد عملت وزارة التربية والتعليم بشكلٍ وثيق مع المنظمات الحكومية الأخرى والمعاهد الخاصة والمنظمات غير الحكومية لتغطية الفجوات بين المنظمات المختلفة التي تدير مراكز الطفولة ورياض

الأطفال، هذا وقد تم تشكل اللجان الوطنية الفرعية لتنسيق الأمور الخاصة بكل من:

- تنظيم البرامج التعليمية قبل المدرسة،
- تطوير آليات التقييم،
- تقديم إرشادات للمعلمين ومساعدة المعلمين لتزويد الطلاب بالتجارب المختلفة،
- التخطيط لحملات تجذب معدلات تسجيل مرتفعة لمراكز رعاية الطفولة ومراكز التعليم قبل المدرسة.
- التعاون مع الوكالات الحكومية: عملت وزارة التربية والتعليم بشكل تعاوني مع وكالات حكومية مثل وزارة الموارد البشرية (MOHR) ووزارة الزراعة (MOA) ووزارة التنمية الريفية (MORD) ووزارة الشباب والرياضة (MOYS) في برامج التدريب المهني والمهارات، وقد حصلت كل من مجموعات الشباب والبالغين من خلال هذه البرامج على تدريب في العمل في قطاع الصناعة كنوع من التعرض لبيئة العمل، وكانت علاوات التدريب والمدربين المُدَربين المؤهلين بالإضافة إلى منهج ذي صلة ومنهج تقني؛ من بين الموارد التي قدمتها الوكالات المختلفة لإدارة هذه البرامج. وقد حصل المتدربون على مقاييس وجودة البرامج التدريبية من خلال مجلس تصديق الشهادات التجارية والتدريب الصناعي الوطني (NITTCB) التي أنشأها المجلس الاستشاري الوطني (NVC) للتدريب الصناعي، وقد وضع مجلس تصديق الشهادات التجارية والتدريب الصناعي الوطني (NITTCB) معيارا تجاريا عاما لجميع برامج التدريب، بالإضافة إلى أنه يخدم تحقيق وتطوير برامج التدريب

هذه، وتصدر معظم الشهادات الخاصة بالدورات التدريبية عن مجلس تصديق الشهادات التجارية والتدريب الصناعي الوطني (NITTCB) والمجلس الاستشاري الوطني (NVC).

- رابطة الآباء والمعلمين: تم تشجيع مشاركة الآباء من خلال رابطة الآباء والمعلمين، وتتضمن مشاركتهم تقديم الإرشاد والنصح وجمع التبرعات لتطوير الإمكانيات مثل أجهزة الكمبيوتر.
- الإعلام: يلعب الإعلام دورًا هامًا في التعليم، حيثُ يتم الأخذ في الاعتبار آراء واقتراحات الأفراد المهتمين والأكاديميين والعامة في عملية صنع القرار في سياسة البرامج التربوية للمدارس.
- الدروس المستفادة من: النظريات التي تبنوها والاستراتيجيات الناجحة والصعوبات الرئيسية التي واجهتهم، الخ.

٢) نقاط القوة في عمليات الإصلاح والتطوير في نظام التعليم الماليزي: وتتمثل في:

- عملية صُنع القرار الجماعي: في ممارسة تطوير المنهج التعليمي في الطبيعة الكُلية الإدراكية لعملية صنع القرار في الأمور الخاصة بالمنهج التعليمي، على الرغم أن بعض الوكالات الخاصة مسئولة عن المنهج المدرسي والتخطيط الفعلي والتنمية والأنشطة الأخرى المتعلقة المُوزعة، كما تضمن مشاركة أصحاب الحصص المختلفة أنه تم تنسيق الأنشطة المتصلة ببعضها البعض.
- الفرص المتاحة للمعلمين للاجتماع وتبادل الآراء: فقد أظهرت الخبرة أن الأمور تسير على ما يرام داخل مرحلة التطبيق أو القيادة، وكان هذا بسبب وجود زيارات منظمة في هذه المرحلة للمدارس وورش العمل مع

المعلمين لمناقشة المشاكل والإمكانيات، على الرغم أن المشاكل بدأت في الظهور على السطح أثناء التطبيق في كافة أنحاء الأمة، عندما كان من الصعب الحصول على نفس التردد الفعال مع المعلمين، وقد قام مركز تطوير الطفولة (CDC) بإجراء حلقات دراسية وطنية وبرامج سنوية حيثُ يجتمع المعلمين من جميع أنحاء البلاد للاستماع لتجارب زملائهم الناجحة والفاشلة ومشاركة التجارب، وقد عبر العديد من المعلمين عن امتنانهم لمثل هذه الفرصة؛ وقد أدى هذا إلى تجديد حماسهم بعدة أشكال.

- الإرادة السياسية: لم تُقابل جميع عمليات التنقيح والإصلاحات المنهجية بعقبات، لقد كان هناك عامل واحد له تأثير هام على نجاح عملية التنقيح المنهجي والمتمثلة في الإرادة السياسية، وقد حظيت المواد التي دعمها الأفراد بالتأثير أو الأفكار المنبثقة عنهم معدلات نجاح مرتفعة، فعلى سبيل المثال، المهارات والاختراعات الحية، وعادة ما تكون السلطات متعاونة في إمداد الموارد والتي تؤدي بدورها إلى نجاح العملية.
- المواد العملية: يتعلق الإصلاح المنهجي الناجح بطبيعة المادة الدراسية، والمتمثلة في المواد العملية والحرف اليدوية لتكون ناجحة أكثر من مثيلتها، والأمثلة كثيرة وتتضمن ما يلي، الفنون البصرية والمهارات الحياتية والاختراع وتكنولوجيا المعلومات والمواد الدراسية المرتكزة على المهنية، حيثُ تُمكن هذه المواد الطلاب لرؤية الفرص الوظيفية المناسبة لهم عند الانتهاء من دراستهم.

٣) الصعوبات والتحديات التي تواجه عمليات الإصلاح والتطوير في نظام التعليم الماليزي: حيث لا تجري أي عملية إصلاح وتطوير الأنظمة التعليمية بدون مشاكل أو تحديات، وتوجد في كل مرحلة تقريبا قضايا تتطلب الدراسة،

وبعضها ليست بنفس قدر الصعوبة كغيرها، وفيما يلي نعرض بعض القضايا المنبثقة عن التجربة الماليزية:

١. مرحلة التصميم: ومن أهم الصعوبات والتحديات في هذه المرحلة ما يلي:

- العرض مقابل العمق: عادة ما كانت توجد معضلة في تحديد الشكل المناسب فيما يتعلق بمجال المنهج التعليمي؛ حيث إن التعليم يهم كل فرد، وبناءً عليه، فقد كان يوجد طلب مستمر وأحيانا ضغط يتضمن إدخال العديد من الأمور في المنهج التعليمي، وقد يرى أصحاب الحصص أن هذه الأمور فورية لهم، وقد لا يتلقى هذا أولوية الأمة، بالإضافة إلى الأمور الضرورية في الفصول الدراسية.
- مهارات تطوير المنهج التعليمي: يتطلب تطوير المنهج التعليمي مهارات واهتمام بالمواد لدراسية، ولا يمكن الحصول على هذه المهارات بين ليلة وضحاها – فهي تتراكم بمرور سنوات من الخبرة في الفصول الدراسية، كما يحتاج ضباط المناهج التعليمية أن يكون لديهم معرفة صحيحة بنظرية المنهج التعليمي وتعلم النظريات ومواكبة التطورات في كافة أنحاء العالم، بالإضافة إلى أنهم يجب أن يكونوا يقظين للسيناريوهات التي تتضمن نتائج على المنهج التعليمي، حيثُ لا تتوفر هذه الشروط لدى جميع الأفراد المشتركين في التنقيح المنهي.

٢. مرحلة التطبيق: ومن أهم الصعوبات والتحديات في هذه المرحلة ما يلي:

- المنهج المنقح مركزيًا: يمتلك المنهج المنقح مركزيًا مراكز قوة وسياسات وأولويات، مع اختلاف الأحوال الأساسية، والتي قد تكون موجود بشكلٍ واسع أحيانًا فيما يتعلق بالتسهيلات والاتصالات، وربما تتمثل المشكلة الكبرى في هذه المرحلة في الهبوط بين التخطيط والتطبيق.

- البيئات المدرسية المختلفة: لا يستطيع المنهج المتمركز مقابلة احتياجات جميع المدارس بالتساوي؛ حيث إنهم يتمتعون ببيئات ومحليات مختلفة، ولهذا، تعيق الاختلاف في التسهيلات وجودة المعلمين والاتصالات تطلعات المنهج التعليمي في أغلب الأحيان.
- مقاومة التغيير: يتمثل الهدف في معظم عمليات التنقيح المنهجي في إحداث تغيير، والذي يتطلب عادة تغييرات في أدوار وسلوك المعلمين، وعلاقة الطالب بالمعلم، وممارسات الفصول الدراسية. بعض المعلمين يرون أن هذه التغييرات بمثابة إجراءات إيجابية ستعود بفائدة كبيرة على التلاميذ، في حين أن البعض الآخر لا يأخذها على هذا النحو؛ حيث إن التغييرات بالنسبة لهم ليست أكثر من عمل إضافي ونسيان المهارات القديمة وتعلم أخرى جديدة.
- الضغط المتمثل في الفحوصات والتقييمات الوطنية: التي تستخدم عادة كمقياس لفعالية المدارس؛ حيثُ يوجد مدخل انتقائي في التعليم، وعادة ما يجذب أسلوب وصيغة أوراق الفحوصات والمهام بدلًا من الموضوعات المنهجية التي تقود إلى الفصل الدراسي.

٤) التحديات الرئيسية التي تواجه التعليم القومي الماليزي في القرن الحادي والعشرين: يواجه التعليم في ماليزيا مع مطلع القرن الحادي والعشرين بعض التحديات الخاصة؛ فيما يتعلق بتحول البلاد إلى بلد صناعية، ولذا، فمن الضروري فهم الاحتياجات التي يجب أن تحوز على الاهتمام لنظام التعليم للاستعداد بشكلٍ كافٍ للقرن الحادي والعشرين. ومن أهمها:

- المعرفة: يجب أن تكون المعرفة بمثابة رأس المال الأساسي في القرن الحادي والعشرين لوضع ماليزيا بين الدول الصناعية، كما يجب أن يخرج

النظام التعليمي عمالًا مثقفين لدفع ماليزيا نحو اقتصاد المعرفة، حيث إن العمال المثقفين ضروريين جدًا للبلاد للشروع في استثمارات المعرفة، والتي ستساهم في النمو المستمر، ولهذا يتعين على التعليم الماليزي توليد المعرفة والتكنولوجيا في كل مظهر من نظام التعليم.

- تطوير الخصائص التربوية: يتعين على التعليم الماليزي التحول من هيمنة الهدف النوعي لتحقيق الإنجازات النوعية على جميع مستويات التعليم مع الحفاظ على معدلات النمو المستمرة في التسجيل، كما يتعين إعطاء أولوية لمجالات المحتوى والتسليم التي تؤثر بشكل مباشر على عملية التعليم والتعلم، حيثُ يجب أن يكون هناك إبداعات في نهج كل من المحتوي والتسليم في جميع مستويات التعليم، لضمان مهارة المعلم في التسليم الفعال، والتي يجب مناقشتها للحث على اكتساب مهارة أكبر بين معلمين المدارس، كما يتعين أن تحتل المتطلبات والتدريب وإعادة هيكلة المدارس الأولوية ضمن الأهداف الرئيسية لتحقيق المهارة بين المعلمين.
- تضييق التقسيم الرقمي: يتعين أن تهدف قضية المساواة في التعليم إلى تقديم وصول عادل للتعليم، حيثُ ستكون بؤرة ديمقراطية التعليم في القرن الحادي والعشرين في ضوء تحقيق المساواة في التعليم والتأكيد على وجود المعرفة والتكنولوجيا بين أفراد مدارس الريف والحضر على حد سواء، كما يتعين على التعليم الماليزي أن يُحقق زيادة في المشاركة وتحسين الأداء في العلوم والتكنولوجيا على وجه الخصوص بين أفراد المدارس، باستثناء تقديم البنية التحتية الضرورية، كما يتعين الترويج بشدة للعلوم والتكنولوجيا لمواءمة الاهتمامات بين الطلاب.
- إعادة تعريف دور قطاع الخاص: يلعب القطاع الخاص دورًا حيويًا

وخاصة في التعليم، مما وضع عبء تمويل ثقيل على كاهل الحكومة، وأدى إلى تخفيض قيود قدرة المؤسسات العامة وتقديم الابتكار والمنافسة، ومع هذا فقد تسبب الربح والتحفيز التجاري إلى تطوير عدد من المشاكل، وإذا لم يتم مخاطبة هذه المشاكل بشكل مباشر فسوف تؤثر على جودة التعليم في البلاد، حيث يتعين الإجابة على السؤال؛ ما هو دور التعليم الخاص؟ وهل يتعين أن يكون إضافيًا أم مكملًا أم كليهما؟

- عملية صُنع القرار: يتم تنقيح المنهج التعليمي داخل حيز وزارة التربية والتعليم (MOE)، ويتحمل ثلاث أقسام رئيسية مسئولية تصميم وتطوير المنهجي التعليمي، ويعد مركز تطوير المنهج التعليمي (CDC) مسئولًا عن نظام وتطوير المنهج التعليمي لمرحلة ما قبل المدرسة والثانوية العُليا، وتأتي مناهج المواد التقنية والمهنية، والتي تُقدم عادة في المدارس التقنية والمهنية، بعد نطاق قسم التعليم التقني والمهني، ويتضمن التعليم الديني تدريس اللغة العربية تحت مسئولية قسم التعليم الديني والأخلاقي.

برغم أن هذه الأقسام الثلاثة تتحمل هذه المسئوليات، فإن جميع الأمور الخاصة بالسياسات تتطلب موافقة من اللجنة المركزية للمنهج التربوية (CCC)، والتي يترأسها مدير عام التعليم (D-G E)، وتتألف هذه اللجنة من مدراء الوكالات الرئيسية على المستوى الوزاري، قسم الكتب المدرسية وقسم تدريب المعلمين وفحوصات النقابة والتكنولوجيا التربوية على سبيل المثال. وتوجد شرائح جديدة في المواد تتطلب المناقشة والتطوير من قبل هذه اللجنة قبل تطبيقها، بالإضافة إلى الأمور السياسية الكبيرة والتضمينات المالية التي تحتاج التطوير من قبل اللجنة العليا، والتي تُعرف بلجنة التخطيط التربوي (EPC)، تحت رئاسة وزير التعليم، بالإضافة إلى أن البرامج المنهجية التي تم التصديق عليها قد تمت مناقشتها من قبل

لجنة تطبيق المناهج التربوية (CIC) وسوف تقوم هذه اللجنة، والتي تشمل مدراء التعليم في أربعة عشر دولة في ماليزيا وممثلين وكالات الوزارة، بمناقشة أجود السمات للأنشطة الضرورية في تطبيق المناهج التربوية.

- عملية تخطيط وتطوير المناهج التربوية: ترتكز العملية الحالية لتنقيح المنهج التربوي على النموذج الدوري بداية من تحليل الاحتياجات ثم التخطيط والتنقيح والقيادة والنشر والتطبيق والتقييم، ثم العودة إلى تعريف الاحتياجات، وقد قام مركز تطوير المنهج التعليمي بتعريف هذه المرحل بأنها ضرورية، برغم أنه تصور تدفقًا سلسًا للأحداث، ويوجد عمليًا الكثير من خطوات الذهاب والإياب بين المراحل، فعلى سبيل المثال، في مرحلة التنقيح، قد يتعين عمل مرجع لمرحلة الاحتياجات من وقت لآخر؛ حتى يتم تنقيح المنهج التربوي بالشكل المطلوب لتتماشى مع التطلعات، التي قد تتغير في ضوء الأحكام العملية حول ما هو ممكن. وقد يبدأ أي منهج جديد بسياسية توجيهية من صانعي السياسة، والتي قد تكون مستمدة من الاتجاهات العالمية والضعف الموجود في المنهج الحالي أو من خلال الآراء العامة. فعندما يتم تكليف فريق المهمة بتخطيط وتصميم المنهج التربوي الجديد أو المُنقح، يتم توفير المراجع الأدبية الخاصة بمادة البحث، وقد تكون هذه في شكل منهج يتم استخدامه في الدول الأخرى أو نظريات جديدة في التعليم والتعلم والاحتياجات القومية. وكل هذه الأمور لضمان أن يقوم المنهج التربوي الجديد بإظهار الاعتبارات الفلسفية والنظرية والتربوية والمتعلقة بالاحتياجات القومية.

وتتضمن مرحلة التخطيط فريقا رئيسا بشكل أساسي في مركز تطوير المنهج التربوي (CDC) وممثلين من الوكالات ذات العلاقة من الوزارة، على رغم أنه في

مرحلة التطوير، يتم جلب الممارسين لضمان توفر البرنامج الجديد وإمكانية تطبيقه بدون أي مشاكل، ويضع مركز تطوير المنهج التربوي (CDC) أهمية على مشاركة المعلمين ومدربين المعلمين حيث إنهم يكونون في أفضل وضع لتحقيق التسليم الأكثر فعالية للمنهج التربوي، بالإضافة إلى أن جلبهم في العملية مبكرًا قد يساعد في مرحلة التطبيق، وستكون الخطوة التالية، بعد التصديق على الشرائح، التحضير لمواصفات المنهج التربوي لكل عام دراسي ومناهج التدريس المُقترحة وأنشطة التعلم، ويقوم مركز تطوير المنهج التربوي (CDC) مُجددًا بتنفيذ المشاركة من خلال صياغة شرائح المناهج الدراسية المتضمنة بالإضافة إلى شرائح أخرى يعتقد مركز تطوير المنهج التربوي (CDC) أنها مناسبة، ويأتي دور المعلمين ومدربي المعلمين في أهمية ورش العمل هذه، وتشكل الشرائح التعليمية ومواصفات المناهج التربوية أساس الكتب المدرسية والبرامج والمواد المساعدة الأخرى. وبعيدًا عن الوثيقتين الرئيستين، أنتج مركز تطوير المنهج التربوي (CDC) الإرشادات العامة للمعلمين بالإضافة إلى المواضيع الخاصة.

وفي الماضي، كان يتم اختيار الشرائح التربوية المُكتملة في مرحلة التجريب في المدارس المحددة قبل أن يتم تطبيقها في كافة أنحاء الوطن بشكل كامل، على الرغم أن الممارسات الحالية تعاملت مع المرحلة التجريبية على أنها مرحلة "تطبيق محدود" والتي يتم استخدام الشرائح التربوية في عدد صغير من المدارس من قبل مدارس أخرى في العام القادم، وتظهر، في هذه المرحلة، أقسام التعليم الرسمية في الصورة.

وتقتصر مشاركة مركز تطوير المنهج التربوي (CDC) في الإعداد للتطبيق على مرحلة نشر المنهج على الأفراد الرئيسيين المكلفين بمسئولة نشر البرنامج الجديد على الممارسين، وتتضمن فئة الأفراد الرئيسيين مدربين المعلمين والمعلمين

المختارين من بين الذين أبدوا إمكانية بأن يكونوا فعالين في المدارس وشاركوا في تطوير المنهج التربوي، ويتبعه عادة النموذج التنازلي للنشر. ويقوم القسم المختص بالكتاب المدرسي بإعداد الكتب المدرسية والتوجيه والتدريب على استخدام شرائح جديدة على المستوى الدولي والمحلي؛ بالإضافة إلى إعداد قسم التقنية التربوي بعض البرامج التربوية التكميلية الأخرى باستخدام وسائل متعددة، في حين يتحمل قسم المدرسة مسئولية الأنشطة المنهجية، ويقدم مركز تطوير المناهج التربوية (CDC) الموارد البشرية اللازمة لهذه الأنشطة.

وتكون الفترة الزمنية بين التخطيط والتطبيق ثلاثين شهرًا تقريبًا للسماح بوقت كافٍ لتكون الكتب المدرسية جاهزة ويتم نشرها وتحضير الامتحانات أيضًا، ويقوم مفتشة المدرسة بالأنشطة في مرحلة الإشراف، كما يتم تعيين موظفي الدولة والمقاطعات بشكلٍ خاص لمراقبة التطبيق وتقديم الدعم للمعلمين، وتتحمل نقابة الفحوصات مسئولية تقييم التلاميذ.

سادسًا: إصلاحات وتطوير المناهج التربوية في ماليزيا:

كان تطبيق منهج المرحلة الإبتدائية المتكامل أول إصلاح رئيسي تم في المنهج التربوي عام ١٩٨٣، حيثُ تم تجديد المنهج كنتيجة للضجة العامة التي تزعم بأن المنهج التربوي مُثقل، بالإضافة إلى وجود عدد كبير من التلاميذ لا يجيدون القراءة في مستواهم هذا، بالرغم من عدد سنوات المرحلة الإبتدائية. وقد تبع تنقيح منهج المرحلة الإبتدائية مراجعة وتنقيح منهج المرحلة الثانوية، وتم تطبيقه عام ١٩٨٩، هذا وتقدم الإصلاحات التربوية على كلا الجانبين فرص إدخال تفكير جديد في أمور المناهج التربوية.

وتمت مرجعة منهج المرحلة الإبتدائية عام ١٩٩٥ بعد مرور اثني عشر عامًا

على تطبيقه، هذا ولم يكن هناك تغييرًا كبيرًا فيما يتعلق بمحتوى المنهج للمواد الدراسية المعروضة، على الرغم من أن في هذه المراجعة تم إحلال مادة الإنسان والبيئية، والتي تُعد بمثابة مادة جديدة، بالعلوم والدراسات المحلية، وقد تم إدخال هذه المواد للمنهج بعد التفكير الجدي والذب تبعه تقارير حول الإنسان والبيئة، والتي تتألف بشكل رئيسي من العلوم والتاريخ والجغرافية والتثقيف الصحي والمواطنة، والتي واجهت العديد من المشاكل في تطبيقها، كانت المواد الدراسية متكاملة في طبيعتها، مما تطلب أن يكون المعلمين الذين يقومون بالتدريس ضالعين في محتويات المواد الدراسية المختلفة، بينما الفلسفة صلبة؛ حيثُ لا يتم تبني المعلمين لتدريس أفرع المواد الدراسية المختلفة بأسلوب متكامل طبقًا للتخصص الذي يتسلمونه في التدريب الأولي. بالإضافة إلى أن مادة العلوم لا تحصل على صفة المادة الدراسية المعروفة لتكون خارج نطاق المواد العملية في الدول الأخرى، وقد تم اتخاذ قرار عام ١٩٩٩، لمراجعة وتنقيح المنهج التربوي ككل في ضوء احتياجات القرن الحادي والعشرين واحتياجات التغير الأخرى. هذا وقد تحققت تطويرات سريعة في التكنولوجيا وتبني نظريات جديد في التعلم والتطوير داخل ماليزيا؛ والتي تطلبت بدورها مراجعة وتنقيح المنهج التربوي. هذا وتشير مراجعة المنهج إلى وجود تعديلات كي يتم تطوير المنهج، بينما تتضمن مراجعة المنهج فحصا نقديا أو تقييما للمنهج. ويتمثل الهدف من مراجعة وتنقيح المنهج أن يُعاد تشكيل وترتيب المنهج ليواكب احتياجات الحاضر والمستقبل.

١) مراحل تخطيط وتصميم المناهج في التعليم الماليزي:

تتمثل الهيئات الثلاثة المسئولة عن المناهج التربوية في: مركز تطوير الطفولة (CDC)، ووحدة المناهج لقسم التعليم التقني والمهني، ووحدة المناهج في قسم التربية

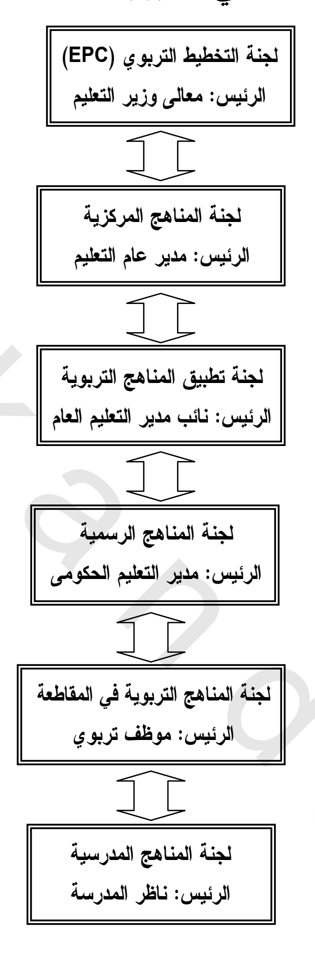
الدينية والأخلاقية، بالإضافة إلى أنهم مسئولين عن مراجعة وتنقيح وتعديل المناهج.

ويتم عرض المنهج المقدم على اللجنة المركزية للمناهج لتقوم بالتصديق عليه، في حين توجد بعض التضمينات المالية الخاصة التي تتطلب التصديق عليها من لجنة التخطيط التربوية. وعلى مستوى الدولة، يترأس لجنة المناهج الرسمية المدير الحكومي للتعليم:

- المراقبون ورؤساء التقييم والتوجيه والمدراء والمعلمون والمدراء المشتركون في عملية تطبيق المنهج.
- تنسيق تطبيق الأنشطة بين صناع السياسة والمُطبقين في الوزارة والإدارة/المنطقة وعلى مستويات المدارس.
- تنسيق استخدام الموارد لتطبيق المنهج.
- الخُطط والإدارة والدورات التنسيقية المنظمة للمعلمين من قبل قسم التعليم الرسمي (SED).
- الخُطط والإدارة ومشاريع التطبيق الإبداعية.
- تطوير الاحترافية بين المعلمين.

وتقوم لجنة المناهج المحلية (DCC) بإجراء الأنشطة التخطيطية والتطبيقية، على المستوى المحلي والمدارس أيضًا، حيثُ تقدم لجنة المناهج المدرسية الإرشاد والدعم لتطبيق المنهج على مستوى المدرسة والفصل الدراسي. ويبين الشكل التالي اللجان المسئولة عن تطوير وتطبيق المناهج التربوية في ماليزيا:

شكل يوضح اللجان المسئولة عن عملية تطوير وتطبيق المناهج التربوية في ماليزيا



وركزت التعديلات التي تمت في عملية مراجعة وتنقيح المناهج التربوية للمرحلة الإبتدائية والثانوية على ما يلي:

* **النتائج المرتكزة على عملية التعلم:** يتم تحديد نتائج التعلم على المستويات الثلاثة لتحديد تعاقب واستمرارية التعلم، ومن المتوقع أن يحصل جميع الطلاب على المستوى الأول.

* **إدخال مواد دراسية جديدة:** ويتم إدخال مواد تعليمية جديدة على المرحلة الثانوية العُليا بشكل تدريجي في مدارس محددة على مستوى الأمة كلها، وتتمثل هذه المواد فيما يلي:

- الإبداع
- تكنولوجيا المعلومات
- التعليم الموسيقي

* **التغييرات التربوية:** ويكون التركيز على التعليم الفعال وتعلم المناهج التربوية التي مركزها الطالب لتمكين الطالب من تحقيق أهداف التعلم حسب قدرتهم، وتتضمن هذه المناهج ما يلي:

- إجادة التعلم
- التعلم السياقي
- تعلم مذاهب المُحافظة
- الذكاء المتعدد
- تعلم متعدد الأجزاء

* **إدخال مواد دراسية جديدة:** ويتم إدخال عناصر جديدة على شرائح المواد/ المناهج الموجدة بالفعل، والموضحة على النحو التالي:

- عناصر الأدب في التعليم في اللغة الوطنية والإنجليزية.
- مهارات عملية العلم
- مهارات التفكير النقدية والإبداعية
- الوطنية

- الدراسات المستقبلية
- التعليم البيئي
- التثقيف الصحي العائلي

* **استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT):** حيث تم التشديد على استخدام تقنية العصر الرائدة في عملية التعليم والتعلم، وتطوير المعرفة التقنية للعمال المثقفين في عصر المعلومات، وقد تم إعداد مشاريع تجريبية مختلفة قيد التنفيذ لقياس المناهج المختلفة والإمكانيات لتحقيق استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وتتضمن هذه المشاريع ما يلي:

- ابتكار مفهوم المدرسة الذكية على تسعين مدرسة مُختارة.
- تهدف مشاريع تعلم الحاسب الآلي لتمكين الطلاب اكتساب المعرفة والمهارات الأساسية في استخدام تطبيقات أجهزة الكمبيوتر.
- الشبكة التعليمية، حيثُ تمكنت شبكة المنطقة المحلية (LAN) من مشاركة المدارس.
- مراكز الموارد الإلكترونية التي تقدم خدمات الوصول للإنترنت في مراكز الموارد المدرسية.
- التعلم المرتكز على الإنترنت.
- التعلم المرتكز على مساعدة الحاسب والتعلم باستخدام تطبيقات الحاسبات الآلية الصغيرة والبرامج التربوية كأدوات للتعلم.
- استخدام برامج التطبيقات والبرامج المنهجية في البرامج التربوية المُختارة في التعليم والتعلم، على سبيل المثال، تصميم المساعدة المرتكز على الحاسب الآلي والأوتوكاد، وقد تم تطوير كلًا من البرامج المنهجية

والرياضيات واللغة القومية والإنجليزية كمواد للتعليم والتعلم.

وتمر مراجعة وتنقيح المناهج بعمليات مماثلة لتطوير الشرائح الجديدة، حيث تم إجراء فحص على المبادئ الرئيسية للمناهج التربوية في المدارس الماليزية، حيثُ تم فحص هذه المبادئ في جميع مجالات المواد الدراسية، وتم تعريف نقاط القوة والضعف في المحتوى (المعرفة) والمهارات والقيم والأساليب وعمليات التعليم والتعلم، بالإضافة إلى التقييم والتقويم، من خلال تخطيط هذه السمات، وقد تم عمل تعديلات للمناهج تتعلق بالإجراء الذي يجب اتخاذه بشأن مسألة النقاش سواء بالاحتفاظ بها أو حذفها أو تقليلها أو إضافتها أو إعادة توزيعها، وتُعد خريطة الممارسة المتضمنة بمثابة تعزيز عمودي وجانبي، ويقوم مثال التعزيز العمودي بالبحث والفحص في الموضوع على جميع مستويات المرحلة الثانوية.

ومن المعروف جيدًا أن تطبيق المناهج لن يتم تنفيذه بشكل مثالي بسبب عدة قيود موجودة في الداخل، ومنها ما هو خاص بالمُعلمين (المؤهلات والمحفزات والمهارات والمحتوي والوضوح،... الخ)، وما هو خاص بالمتعلمين (التحفيز للتعلم والاستعداد للذهاب للمدرسة والاهتمام بالمدرسة والتعلم،... الخ)، وعوامل خاصة بالمدرسة (حجم الفصل الدراسي والإدارة والتسهيلات وتركيب المدرسة،... الخ)، بالإضافة إلى بعض العوامل الأخرى، على سبيل المثال، لغة التدريس ومواد التعلم غير الكافية والمساعدات التدريسية وسلوكيات المعلمين والمتعلمين، الخ.

هذا ويتم استخدام تعليمات كل من المنهج المتكامل للمرحلة الإبتدائية (ICPS) وأنظمة الأمن للاتصالات والمعلومات (ICSS) لتستطيع مجموعة العمل المُقترحة بتطبيق المنهج بفعالية كإستراتيجية للتعليم والتعلم، إلا أن الفصول الدراسية الكبيرة والتي تحتوي على قرابة ٤٠–٥٠ طالب تعوق المعلمين من ممارسة التطبيق بسهولة، على الرغم أن الطلاب يحصلون على التعليم المطلوب حتى إذا تم

تنظيمهم داخل مجموعات عمل مُعدة خصيصًا لتكون بمثابة تغيير تربوي، والذي لا يعمل كما اقترح المخططون، ولكن يتم التعامل معه ببساطة على أنه إعادة تنظيم لترتيب جلوس الطلاب.

ويُعد سلوك المعلمين بمثابة قيد آخر في سبيل التطبيق الفعال للمنهج، حيثُ يُفضل معظم المعلمين الأساليب التقليدية، على الرغم من تعرضهم لمفاهيم المنهج الجديد ومناهج التعليم المرتكزة على الطالب، ويكون التركيز على نتائج الفحوصات، حيثُ تُركز المدارس على البراعة الأكاديمية في الفحوصات العامة، بينما يهتم الآباء بدرجات أطفالهم والتحصيل في الامتحان، حيث إن درجات التعلم تتوجه لإعداد الطلاب للفحوصات.

ويبالغ المعلمون في الاعتماد على المواد المُنتجة بشكل تجاري بدلًا من المواد من صُنع المعلمين، وقد لا تكون هذه المواد المُنتجة بشكل تجارى مناسبة لقدرات الطلاب، ولا يقوم المعلمون المؤهلون بتدريس المواد المُكلفين بها فقط، بل يقومون بتدريس مواد أخرى بموجب القيود الموجودة داخل المدرسة؛ الأمر الذي يعوق دون تطبيق فعال للمنهج، حيثُ لا يستطيع بعض المعلمين التدريس بفعالية حيث إنهم لا يمتلكون المعرفة والمهارات لتدريس هذه المواد، هذا ويُعد الضعف في نشر الإستراتيجية بمثابة عائق آخر، وقد أدى استخدام النموذج التنازلي للموظفين الرئيسيين في تخفيف الرسالة التي فكر فيها مخططين ومطورين المنهج.

وتساعد بعض التسهيلات تطبيق مبادرات تعديلات المنهج، على سبيل المثال، المحاولة الأخيرة لإدخال مواد وبرامج جديدة في المدارس، وتتضمن عوامل التسهيل نتائج أبحاث ودراسات وآراء عامة واتجاهات العالم والاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية والضغوط السياسية، بالإضافة إلى مبادرات إصلاح المناهج التربوية في ماليزيا والتي تم تسهيلها بوجود عوامل الدعم التالية بدرجات مختلفة:

- مجهودات الحكومة المستمرة لتوسيع وتطوير التعليم والتدريب من خلال زيادة ميزانية التعليم؛
- الخبرة المتراكمة عبر السنوات لسياسة التعليم الخاصة بالدولة لتعزيز الجودة والوصول للتعليم لمقابلة احتياجات التطور السريع للأمة.
- توفر البنية التحتية للتدريب؛ فعلى سبيل المثال، تدريب المعلمين أثناء العمل والحلقات الدراسية والندوات وورش العمل لتثقيف المعلمين بالإصلاحات التي تمت في المناهج وترقية كفاءة المعلمين؛
- التدريب المستمر الذي يحصل عليه المدراء على الصعيد المحلي والدولي والذي يقوم بتغطية نطاق عريض من الموضوعات التي تساعد المدراء على اكتساب المزيد من المعرفة والخبرة في تخطيط وتطبيق مبادرات تعديلات المنهج؛
- الوعي العام ودعم تنفيذ الإصلاحات التربوية لتلبية احتياجات التطوير الثقافي والاجتماعي والاقتصادي؛
- تطلع الأمة لتخريج متخصصين وعمال مثقفين متدربين على العمل ومؤهلين تقنيًا لتمكين الأمة من التنافس دوليًا ومقابلة احتياجات اقتصاد المعرفة في القرن الحادي والعشرين؛
- الجهود التي تبذلها كلًا من الحكومة والقطاعات الخاصة للتشديد على اكتساب وتطبيق تكنولوجيات المعلومات والاتصالات في جميع مجالات الحياة نتيجة للعولمة والتحضر؛
- الالتزام والوعي القوي بين الآباء لأهمية التعليم في تخريج ماليزيين فعالين ومبدعين.

ويتطلب النجاح في تطبيق التغييرات في المناهج وتطويرها ما يلي:

- **إعداد المعلمين وتأهيلهم:** سوف يتم تطبيق المنهج الجديد على المرحلة الإبتدائية والثانوية عام ٢٠٠٢، ولذا، يتعين إعداد المعلمين لتطبيق التغييرات، حيثُ يحصلون على المعلومات المنتشرة حتى القواعد الأساسية بفعالية ليتم التخطيط لها الآن.
- **إعداد مواد التعليم والتعلم:** توجد حاجة لإعداد مواد منهجية جديدة لجميع المواد على التوالي، وتتضمن هذه الإعدادات الكتب المدرسية والنماذج والدليل الإرشادي والمواد التفاعلية والمواد المساعدة الأخرى، كما يتعين نشر هذه المواد على جميع المدارس قبل أن تبدأ الحلقات الدراسية في وقت مُبكر من هذا العام.
- وجود قسم لدعم تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات: حيث يتعين التأكيد على استخدام تكنولوجيا العصر الرائدة في عملية التعليم والتعلم، كما يتعين دراسة الأساليب المختلفة والاستخدام الفعال لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وقسم البنية التحتية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في جميع المدارس.

سابعًا: تمويل التعليم في ماليزيا:

في عام ٢٠١١م كان مقدار إنفاق ماليزيا على التعليم حوالي ٣٧ بليون رينغيت ماليزي بالنظر للمال المنفق على العمليات التعليمية والتطوير بمنظومة التعليم)، وهذا الميزانية تمثل ما يوازي ١٦٪ من الميزانية الفيدرالية الكلية لعام ٢٠١٢م- أي أكبر دعم قُدِم لوزارة ما، وإضافة إلى هذه الميزانية هناك حوالي ١٢بليون رينغيت ماليزي مخصص لوزارة التعليم العالي والوزارات الأخرى التي توفر الخدمات المتصلة بالتعليم، وبوجه عام يوضح هذا الكم من الإنفاق الوضع المالي

لتحسين التعليم المقدم لأطفالهم مما يدعو إلى شكرهم على هذه العناية، (وبعد ذلك يشير كل النقاش الدائر حول إنفاق ماليزيا على التعليم إلى عملية التعليم والتطوير للوزارة فحسب)، ويمكن استخدام العديد من المعايير لمضاهاة إنفاق الوزارة على التعليم مقارنةً بالأنظمة الأخرى، هذا ويستخدم الإنفاق كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي وكنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي- لحساب الإنفاق بالنسبة للأولويات الأخرى في الدولة وللفوارق في مستويات التنمية الاقتصادية بين الدول، ويستخدم المقياس أو المعيار الثالث وهو معدل الإنفاق لكل طالب (المخصص لمعادلة القوة الشرائية) لمقارنة مستويات الإنفاق المطلقة.

ويعتبر هيكل رأس المال البشري القوة الدافعة خلف الاستثمارات الضخمة في التعليم في الدول النامية على مدار السنوات الأربعين الماضية، حيثُ حظى تطوير رأس المال البشري بالأولوية دائمًا لدي الحكومة الماليزية حيث إنه أداة هامة للتنمية القومية، هذا وقد قامت الحكومة الماليزية بتخصيص مقدار كبير من مواردها لقطاع التعليم باعتبارها الخبير المالي الأساسي للتعليم في ماليزيا، على سبيل المثال، قامت بتخصيص ٤٧,٧٪ بليون رينغيت ماليزي (RM) لقطاع التعليم والتدريب عام ٢٠٠٩، والتي تُقدر ٢٣٪ من إجمالي الميزانية السنوية المخصصة.

وقد أبدت الحكومة الماليزية اهتمامًا كبيرًا في الاستثمارات التعليمية على الفور، وقد هيمن هذا الاهتمام على السياسة الوطنية من أول خطة ماليزية (١٩٦٦) ومن خلال الخطة الماليزية التاسعة أيضًا (والمقرر تطبيقها من عام ٢٠١١- ٢٠١٥)، فعلى سبيل المثال، توجد العديد من المشاريع والبرامج في الخطة الماليزية التاسعة (٢٠٠٦-٢٠١٠)، والتي تعتبر قيد التنفيذ لمساعدة حركة ماليزيا نحو الاقتصاد المرتكز على المعرفة، ويتمثل المكون الرئيسي في هذه الأجندة في تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في التعليم لتعريض الطلاب

للمهارات الضرورية ليكونوا متنافسين في مثل هذا الاقتصاد، بالإضافة إلى أنه من خلال بند تسهيلات تربوية أفضل ووسائل الراحة الأساسية، تهدف الخُطة لتحسين جودة التعليم لتخفيض فجوة الأداء بين مدارس الريف والحضر، بالإضافة إلى برامج الدعم التربوي (مثل المنح الدراسية ومستندات صرف التعليم وبرامج الغذاء المجانية) لمساعدة الطلاب من عائلات الدخل المحدود، كما يوجد في المسودة الأخيرة لخطة ماليزيا التاسعة، أحد الأجندات الرئيسية والتي تهدف لتقديم وصول أكثر عدلًا للفرص التعليمية لأطفال العائلات ذات دخل أقل من ٤٠٪، حيثُ يُعاني مثل هؤلاء الأطفال من فرص تعليمية منخفضة والعيش في بيئية منزلية غير باعثة، ويعانون أيضًا من مشاكل مالية لشراء الاحتياجات المدرسية، بالإضافة إلى أن بعض من هؤلاء الأطفال يعيشون في مناطق نائية؛ حيثُ تواجه الحكومة مشاكل في تقديم تعليم ذو جودة عالية (مثل الاحتفاظ بالمعلمين وتوفير اتصال بالإنترنت).

ولعل نسب التسرب العالية من منظومة التعليم والأداء الأكاديمي المتدني السبب وراء قلق وزارة التعليم، إذ يعتبر الشباب المنسلخون من منظومة التعليم مصدر عدم الاستقرار الاجتماعي والسياسي وهذا ما أكده الواقع عبر السنوات الأخيرة، ومن الضروري أن تجد ماليزيا حلًا لإدراج هؤلاء الأولاد في التعليم إذ يعتبرون مصدرًا هاما من مصادر رأس المال البشري.

فيما يتخلف أداء ماليزيا وراء بعض الدول التي تحذو حذوها فيما يتعلق بمعدلات الإنفاق المتدنية، وهناك العديد من أنظمة التعليم التي تقوم بعمل استثمارات بسيطة للطالب مثل تلك الاستثمارات بتايلاند وشيلي والتي –ومع ذلك– قد استطاعت تحقيق النتائج المرجوة للطالب والتي يمكن السير على نهجها أو التي سجلت نتائج أفضل من ماليزيا، بما يفترض أنه بينما هناك حاجة لحد معين من الإنفاق، فمن الهام جدًا

أنه يتعين وضع المال بموضعه الصحيح من أجل تأكيد وتحقق النجاح المرجو.

وعلاوة على ذلك، بالنظر لاقتصاد الدولة يعتبر أداء ماليزيا أقل من المتوقع له، ويشير الدليل الدولي إلى أن هناك ارتباطا إيجابيا قويا بين الناتج المحلي الإجمالي للدولة للفرد GDP والدرجات المسجلة ببرنامج جديد لتقييم الطلاب الدولي التابع لمنظمة التعاون والتنمية PISA، بيد أنه يبدو معدل أداء ماليزيا أقل من نظرائها من الدول المتقاربة معها في الناتج المحلي الإجمالي GDP للفرد.

وينبغي على كل من صانعي السياسة والمسئولين الحكوميين فهم كيف يقوم أفراد العائلة بصنع قرارهم فيما يتعلق بالتعليم؛ حيث إن الحكومة الماليزية تُفضل الاستثمار الوطني في التعليم، وعلى الرغم أن استثمارات الحكومة في التعليم، والتي تساعد في تسديد التكاليف، إلا أنه ما زال على أفراد العائلة تحمل تكاليف خاصة، والتي قد تؤثر على صنع القرارات المتعلقة بالتعليم، كما تجدر الإشارة إلي، أنه حتى في البلاد أو المناطق التي يُعتبر فيها التعليم مجانًا نظريًا (على سبيل المثال، يتم تمويله بشكلٍ كامل من قبل الحكومة)، فلا يزال على الآباء تحمل نفقات خاصة مباشرة (مثل وسائل النقل والزى الرسمي والكتب المدرسية والثوابت والإشراف الخاص، من بين العديد من الأشياء الأخر) بالإضافة إلى نفقات خاصة غير مباشرة (التخلي عن الأرباح) المصاحبة لتعليم أطفالهم، وقد تؤثر مثل هذه النفقات بشكل سلبي على طلب التعليم، وخاصة فيما بين الفقراء، هذا وقد يساعدنا هذا التحليل على فهم قرارات العائلة الخاصة بالتعليم، وخاصة فيما يتعلق بالنفقات والفوائد المصاحب لاستثمارات أفراد العائلة في التعليم.

وفي هذه الحالة، لن يكون الغرض من التحليل الاقتصادي إحصاء نفقات ومنافع التعليم فقط، ولكن أيضًا لمساعدة صانعي القرارات على فهم النفقات التي قد تُرهق الأسر ذات الدخل المحدود. وقد تتضمن نقطة النهاية في مثل هذا التحليل

على سياسات مخصصة لتقليل الأعباء المالية المصاحبة للتعليم والتي تقع على عاتق العائلات الفقيرة حتى يقتنعوا بإرسال أطفالهم للمدارس، بالإضافة إلى وجود فائدة أخرى وقد تتعلق بفائدة هذا التحليل الاقتصادي والتي تتمثل في التعريف إذا ما كان يوجد أساس ترتكز عليه عملية تخصيص الموارد التعليمية داخل العائلات (على سبيل المثال، أساس الجنس)، وفي مثل هذه الظروف، يمكن تطوير السياسات لتخفيض انتشار مثل هذا الانحياز.

(١) تمويل التعليم العام في ماليزيا:

وتقوم الحكومة الماليزية بدور هام في تمويل قطاع التعليم، حيثُ تقدر نفقات التعليم العام ٤,٦٪ من إجمالي الناتج المحلي عام ٢٠٠٩، وعادة، يتم تمويل المدارس باستخدام المنح لكل فرد حسب عدد الطلاب المُسجلين في المدرسة، وتوجد أنواع مختلفة من المنح الخاصة بكل فرد؛ مثل تلك المنح التي تُعطي للعديد من المواد الدراسية (التعليم الأساس، والإلزامي والاختياري)، بالإضافة إلى المنح التي تُعطي لكل فرد على المواد غير الدراسية (المكتبة والاستشارة) والمنح التي تُعطي لكل فرد لإدارة المدرسة.

هذا ولأن معظم المدارس الحكومية على أراض خاصة، فهي تحصل على تمويل حكومي جزئي؛ حيثُ تحصل هذه المدارس على المنح التعليمية والدعم الحكومي (المخطط المنهجي وبرنامج غداء وحليب مجاني ومنح دراسية للطلاب الفقراء) على الرغم أن كل هذه الأمور ليست مُدرجة ضمن رأس مال التمويل، وفي هذه الظروف، يتعين على المدارس الحكومية الاعتماد على الموارد الخاصة لنفقات الصيانة والبناء التحتي، وتتضمن الموارد الخاصة مساهمات من رابطات الآباء والمعلمين وتبرعات خاصة والأموال الناتجة عن الأنشطة المدرسية.

أما على المستوى الثانوي، فتوجد المدارس الحكومية فقط منذ أن طمحت

الحكومة لدعم الولاء لماليزيا بين الأطفال من مختلف الثقافات واللغات داخل المجتمع المالي، هذا ويمتلك الطلاب، بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية الدُنيا والعُليا (من ١–٥) الخيار للاستكمال من ست سنوات؛ حيثُ يستكملون شهادة التعليم العالي في ماليزيا خلال عامين، ويتمثل الخيار الثاني في امتحان القبول في الجامعة (شهادة الثانوية العامة) (قبل الجامعة)، وهو البرنامج الذي توزع فيه الأماكن حسب الأعراق؛ وتكون ٩٠٪ منها لطلاب بوميفوترا وال١٠٪ الآخرين للطلاب خارج بوميفوترا.

هذا وتوجد أيضًا مدارس خاصة، جنبًا إلى جنب مع المدارس الحكومية، وحيث إن الرسوم التعليمية للمدارس الخاصة مرتفعة جدًا؛ ولهذا تستطيع طبقة الصفوة فقط تسجيل أبنائها في المدارس الخاصة، بالإضافة إلى أن الطلاب أيضًا لديهم خيار استكمال تعليمهم في مدارس دينية وتقنية ومهنية، وتوجد المدارس دينية على كلا المستويين الإبتدائي والثانوي، كما أن المدارس المهنية متوفرة للمرحلة الثانوية (من ٤–٥)، حيث إنها تُلبي احتياجات الطلاب المهتمين بالمهن التقنية والعمال المهرة، على الرغم أنه في عام ٢٠٠٩، كانت معدلات التسجيل في المدارس التقنية والمهنية ٥,٩٪ من إجمالي التسجيل في مدارس الثانوية.

طبقًا لمذكرة البنك الدولي للإنفاق الحكومي عام ٢٠١١م، يعد الإنفاق الماليزي العام على التعليم الأساسي مثلا التعليم ما قبل المرحلة الإبتدائية (رياض الأطفال) مرورا بالمراحل التعليمية حتى التعليم الثانوي كنسبة مئوية موازيا لضعف الإنفاق المحدد من قبل دول جنوب شرق آسيا ASEAN (٣,٨٪ في مقابل ١,٨٪) ونحو ١,٦٪ أعلى من اقتصاديات النمور الآسيوية بكوريا الجنوبية وهونج كونج واليابان وسنغافورة (الموضحة ب٣–٣١)، وتعتبر أعلى من متوسط منظمة التعاون والتنمية OECD بنحو طفيف ٣,٤٪.

وإنفاق ماليزيا على الطالب مقارنةً بنظرائها من الدول المتقاربة معها في الناتج المحلي الإجمالي للفردGDP، فبالنظر لمعدل الإنفاق بالارتكاز على الطالب يتضح أنه يعتبر الإنفاق الماليزي أعلى قليلًا من الدول المتقاربة معها في الناتج المحلي الإجمالي للفرد، وبتحويل العملة إلى الدولار الأمريكي بالنسبة للفرد تنفق ماليزيا حوالي ١,٨٠٠ دولار أمريكي على كل طالب سنويا، بما يتوافق مع معدلات العديد من الدول مثل شيلي ورومانيا.

ومن الهام دراسة العوائد من الاستثمارات ROI في النظام التعليمي الحالي، وخصوصًا فيما يتصل بغيرها من الدول لأجل تحديد أفضل السبل الممكنة لاستغلال موارد وزارة التعليم بماليزيا. وباعتبارها دولة نامية فلقد استثمرت ماليزيا مواردها الرئيسية في إنشاء بينية تحتية أساسية إضافية وخصوصا بالمناطق الريفية وداخل ولاية الصباح وساروواك وزيادة أعداد المعلمين لأجل السماح لنسبة أكبر بالالتحاق بمنظومة التعليم، ولقد أثر هذا الإنفاق على معدل الالتحاق الشامل للتعليم الإبتدائي بنجاح بالغ وتحسن واضح في نسب الالتحاق بالتعليم الثانوي، بيد أن هناك مناطق كثيرة ما زال التحسينات جارية بها، وبخاصة بالنظر لمستوى الجودة، إذ ليس بالضرورة أن ترتبط معدلات الإنفاق العالية بتحسن النتائج التعليمية، فعلى سبيل المثال تنفق الولايات الأمريكية المتحدة أكثر من ١٠,٠٠٠ دولار أمريكي للطالب بيد أنه تؤدي فرقتان دراسيتان أقل من النظام المتبع في بلد مثل شنغهاي التي تنفق وحدها ما بين ٤,٠٠٠-٥٠٠٠ دولار أمريكي للطالب الواحد.

وطبقًا لنظرية رأس المال البشري، يسهم التعليم أو التدريب في ارتفاع إنتاجية العمال بمنحهم المعرفة والمهارات المفيدة، وهكذا، يمكن زيادة دخل العمال في المستقبل برفع أرباحهم مدى الحياة، هذا ويبدأ تحليل رأس المال البشري بطرح فرض أن يقوم المستثمر العقلاني (سواء كان الطالب أو عائلته/عائلتها) بإحصاء

نفقات ومنافع التعليم، وإذا ما كان سيقوم بالاستثمار في مدارس إضافية إذا كانت العوائد الخاصة أكبر من النفقات الخاصة، وتعتبر النفقات الخاصة الناتجة عن الاستثمار في عامٍ أخر في التعليم بمثابة الفوائد العائدة من صافي الأرباح (بعد خصم الضرائب) لبقية حياة الفرد العامل، وتتضمن التكاليف الخاصة أي ضرائب أو تكاليف مباشرة يدفعها الفرد بالإضافة إلى التكاليف الخاصة بالأرباح التي تخلو عنها، وتتكون هذه القيم بمرور الوقت والتي يتعين خصمها لعمل مقارنة.

ويتعين على العائلات إعطاء الأولوية لتخصيص الموارد لهذه الاستثمارات التي تُنتج عائدات كبيرة، بسبب ندرة الموارد، هذا وقد أشارت دراسات سابقة أُجريت في ماليزيا أن معدلات عائدات التعليم مرتفعة على مستويات المراحل الثانوية العُليا والدُنيا، على الرغم من أن إحصائيات البنك الدولي تشير إلى أن نمو معدلات التسجيل الماليزي للتعليم الثانوي والثلاثي ما زالت ٦٨٪ و٣٢٪ على التوالي عام ٢٠٠٧، وأن هذه المعدلات بعيدة عن أن تكون خلف معدلات الأمم المتقدمة، فعلى سبيل المثال، كان نمو معدلات المرحلة الثانوية والتعليم الثلاثي في كوريا الجنوبية ٩٧٪ و٩٦٪ على التوالي عام ٢٠٠٧ (البنك الدولي،٢٠٠٩)، هذا ولا زالت القوة العاملة الماليزية تفتقر إلى المهارات نسبيًا، طبقًا للخطة الماليزية التاسعة، بمعدل يصل إلى ٧٧٪ على مدار أحد عشر عامًا أو أقل بقليل للتعليم الأساسي (الإبتدائية والثانوية)، بالإضافة إلى معدل يُقدر ٢٨٪ للطلب الوظيفي المرتكز على للتعليم المرتكز على المهارة، ونأمل أن تساعد المعدلات المُجددة للمستويات المختلفة من التعليم العائلات على فهم أهمية الاستثمار في تعليم أطفالهم.

وكنتيجة لهذا التركيز المتجدد على التعليم ورأس المال البشري، تبنت ماليزيا دليل رأس مال بشري مرتفع نسبيًا (٠,٨٢٩) عام ٢٠٠٧، حيث ترتبط أوراق اعتماد التعليم العالي بتزويد الأفراد بالمهارات الضرورية لتوليد المعرفة والابتكار

ومعدلات إنتاج قوية، كما أن هناك نسبة محو أمية كبيرة للأفراد من عمر خمسة عشر عامًا فيما أعلى (٩٢٪)، وطبقًا لخطة ماليزيا التاسعة (٢٠١١-٢٠١٥) يعتبر التعليم قطاع الإبداع والقوة الدافعة خلف اقتصادٍ مُنتج، والتي تعتبر بمثابة المكونات الحرجة للرؤية المطروحة عام ٢٠٢٠ (والتي تهدف إلى أن تصبح ماليزيا أمة متطورة كليًا بحلول عام ٢٠٢٠).

هذا وتقدم نظرية رأس المال البشري تفسيرا مثيرا للفجوة في الجنس في الاستثمارات التعليمية، فمن الطبيعي أن تكون نسبة النساء المشاركات في العمل الجزئي أقل من الرجال، بالإضافة إلى أنهم ينسحبون من سوق العمل في وقت مُبكر بعد الزواج أو الإنجاب، وبالتالي تمتلك العائلات حوافز أقل للاستثمار في تعليم فتياتهم، وهناك دليل واضح في التاريخ والمتمثل في أن الموارد ليست مُخصصة بطريقة عشوائية داخل العائلات في العديد من الدول النامية، بالإضافة إلى وجود نزعة داخل العائلات تُفضل تعليم الذكور على الفتيات عندما تكون الموارد المتوفرة للتعليم نادرة، فعلى سبيل المثال، في الريف الهندي، يعارض الآباء تقسيم موارد المنزل المحدودة بالتساوي بين أبنائهم الذكور والفتيات.

بالإضافة إلى أن نظرية رأس المال البشري تتوقع أن الاستثمار الكبير في التعليم سيكون ذو فائدة وخاصة لأفراد الأسر الفقيرة، حيثُ سيساعدهم على الخروج من دائرة الفقر، وقد كان هذا بسبب الارتفاع في صافي أرباح العمال كنتيجة لاستثمارات رأس المال البشري، وحيث إن كل عائلة تهتم بتوفير الرفاهية لأبنائها، فسوف نحاول أن نوفر الفرص لأطفالهم ليكون لهم ليحظوا بمستقبل أفضل، وفي هذه الحالة، ستكون العائلات مهتمة بالاستثمار في تعليم أطفالهم، بالإضافة إلى تسديد الرسوم أيًا كانت التكاليف المتضمنة، حيثُ يرغب الآباء، في العديد من المجتمعات، بتوفير موارد إضافية لتمكين أطفالهم بأن يكونوا بارعين

في التعليم، ويتضح هذا جليًا من خلال مثال الاستثمار في التعليم الثلاثي الخاص، والذي أصبح مُكون هام في الاستثمارات التعليمية.

ولقد ارتفع التعليم الخاص على نطاقٍ واسع، وأصبح ظاهرة متزايدة لعقود في ماليزيا، بالإضافة إلى أنها معروفة "بمتلازمة التعليم" على عكس الفهم الشائع "للتعليم" في الولايات المتحدة الأمريكية والذي يشير عادة إلى سداد الرسوم للكليات والمؤسسات التعليمية الثانوية والخاصة، فمن الممكن وصف التعليم على أفضل تعبير بأنه الدفع لظلال النظام التعليمي الموجود على نطاق النظام التعليمي الرسمي، وبالنسبة للعديد من الطلاب في ماليزيا، على سبيل المثال، لا ينتهي التعليم الرسمي بقرع جرس المدرسة للإشارة إلى نهاية اليوم الدراسي، حيثُ يقوم هؤلاء الطلاب عوضًا عن هذا، بحضور فصول دراسية خاصة بعد المدرسة سواء كان بعد أخذ استراحة أم لا، وطبقًا لبعض الإحصائيات، فإن ٩٩٪ من الطلاب في المناطق الحضرية يحضرون فصول تعليمية، وقرابة ٥٠٪ من المعلمين يخصصون وقتًا لإعطاء فصول دراسية لكسب مزيد من الدخل، هذا وتقترح دراسة أُجريت أن التأكيد على الفحوص في التعليم الماليزي يُعطي الاستثمار التعليمي ولادة جديدة ويحافظ عليه أيضًا، وحيث إن نسبة مرتفعة من الطلاب يحضرون فصولا تعليمية خاصة، ستجد أن الآباء يتحملون ضغطا اجتماعيا خاصا لتوفير تكاليف التعليم الخاص، وقد لا يستطيعون تحمل نفقات إرسال أطفالهم لتعليم خاص (مثل التعليم واحد لواحد)، ولهذا فإن طلاب العائلات الثرية لديهم قدرة أكبر على تحمل نفقات تعليم ذي جودة عالية، وقد يتضمن هذا أنهم قادرين على اكتساب مهارات الامتحانات والحصول على درجات أعلى، والتي تقودهم لوظائف أفضل، ودخل مرتفع في المستقبل، ولهذا، فمن الضروري أن يدرك صُناع السياسة أن تكاليف التعليم بمثابة تكلفة خاصة ضخمة للتعليم والتي يمكن

أن تؤثر بشكل عكسي على طلب عائلات ذات الدخل المحدود للتعليم. كما صرح معارضو التعليم الخاص أنه قد يثير فجوات في الدخل بين المجموعات العرقية المختلفة، وعلى صعيدٍ آخر، يزعم المؤيدون للتعليم الخاص بأنه يساعد في زيادة رأس المال البشري لكل الفائزين ذوي الدخل المنخفض والمرتفع، ومع ذلك، يجب الأخذ في الاعتبار الكفاءة عند مناقشة التعليم الخاص.

(٢) تمويل التعليم العالي في ماليزيا:

وتدرك الحكومة الماليزية أن الفوارق الاقتصادية والاجتماعية تمثل تحديًا هامًا للوصول إلى نتائج تعليمية عادلة، ولعل العيب بالمنظومة التعليمية (إذ يرتبط تحصيل الطالب بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ونوع المدرسة التي يلتحق بها) ظاهرة واقعة بالكثير من نظم التعليم على مستوى العالم، وللتغلب على هذه المشكلة نصبت الوزارة نفسها لتقليل هذا الظلم من خلال تبني الكثير من المبادرات بما في ذلك توفير الدعم المالي للطلاب المفتقرين للمستوى الاقتصادي المرتفع والملتحقين بمدارس ذات خدمات بسيطة.

وهناك عدة أبعاد مستخدمة لقياس العلاقة بين الخلفية الاقتصادية والاجتماعية ونتائج الطلبة، ومن هذه الأسباب: المستوى التعليمي المرتفع للآباء، ومتوسط الدخل للأسرة بالدولة، ونسبة الطلاب المتلقين للإعانة المالية الأساسية. تستخدم نسبة الطلاب المتلقين للإعانة المالية الأساسية (النقد المقدم للطلاب المفتقرين للمستوى الاقتصادي المرتفع والملتحقين بمدارس ذات خدمات بسيطة) كدليل على الحالة الاجتماعية والاقتصادية نظرًا لمعايير الاختيار من أسرة ذات دخل منخفض، ويبين الدليل الدائم تضاعف احتمالية تفوق الطلاب من الأسر الفقيرة مقارنةً بالطلاب من الأسر ذات الدخل المتوسط أو المرتفع، ولعل المدارس التي تصب تركيزها واهتمامها على الطلاب ذوي الدخل المنخفض من المحتمل

سقوطها بالفرقة السادسة أو السابعة وفقا لمقياس NKRA، وعلى هذا يتضح أنه لازالت الفوارق الكبيرة في معدلات النجاح متأثرة بالحالة الاقتصادية والاجتماعية بالرغم من الاستثمارات واسعة المدى الممولة من قبل الحكومة لسد هذه الفجوة ورأب هذا الصدع.

وفي عام ١٩٩٧م أنشأت الحكومة المؤسسة الوطنية لصندوق التعليم العالي (NHEFC) وهي مؤسسة فرعية منشقة من منظومة التعليم العالي التي توفر قروض دعم للطلاب المسجلين بمؤسسات خاصة باهظة التكاليف، وكذا وسعت الحومة دائرة القروض للطلاب المسجلين بجامعات خاصة بحلول عام ٢٠٠٠م، واقترضت المؤسسة الوطنية لصندوق التعليم العالي (NHEFC) حوالي ١٥,١ رينغيت ماليزي لما يقارب ٨٠٠,٠٠٠ طالبًا.

وبيد أنه قد انتفع الكثير من الطلاب من برنامج القرض إلا أن هناك الكثير من التعديلات السارية والتي من شأنها المساهمة في توفر كفاءة وفاعلية أفضل، فليس هناك حد أقصى للدخل الذي يسمح عليه الاقتراض، ومن ثم قد يتسبب ذلك الأمر في استفادة العائلات الثرية من نسب الفوائد المنخفضة لأجل الدعم خارج نطاق المنظومة التعليمية، فيما يرتكز حجم القرض على الشهادة الساعي لها، مما قد يسبب تحيزًا لصالح الطلبة الجامعيين، ويمكننا ملاحظة هذا الأمر في منح قروض لحوالي ٢١٪ من الطلاب المسجلين في مؤسسات خاصة فيما ارتفعت تلك النسبة إلى ٣٢٪ فيما بين عام ٢٠٠٥م وعام ٢٠٠٧م، وبالرغم من تزايد نسبة الطلاب المسجلين في المؤسسات الخاصة المتلقين قروضًا في السنوات الأخيرة إلا أنه من المتوقع تزايد الطلب على القروض بشكل كبير من قبل الطلاب المسجلين في الجامعات الخاصة برغم تباين تكاليف ومصروفات تعليمهم.

وتعتبر القضية الأكثر أهمية المواجهة لبرنامج القرض هي الاستقرار المالي،

وبوجه عام انخفض معدل الامتثال للدفع وقد توقفت وزارة المالية من نقل الميزانية للمؤسسة الوطنية لصندوق التعليم العالي (NHEFC) في السنوات الأخيرة مما اضطر الوكالة إلى الاقتراض بنسب فائدة عالية جدا، وأصدرت المؤسسة الوطنية لصندوق التعليم العالي (NHEFC) تقريرًا بأنها تمكنت من أن تغطي حوالي ٢٥٪ من المبلغ المطلوب سداده أو تغطيته.

ووفقا للآمال المعقودة على حل هذا الموقف، فقد حدد البنك الدولي نموذجا ثابتا لتمويل التعليم العالي بتحسين نظم الالتحاق بالكليات والجامعات والاستخدام الأفضل لبرامج القروض، فيما قدم هذا النموذج أسلوبا ثلاثي المستويات، في استجابة منه للأمور التي تعرقل الالتحاق بمنظومة التعليم: بزيادة تنوع الموارد في الجامعات العامة (زيادة مشاركة التكاليف) النمو الأكثر توازنًا لكل من المؤسسات الجامعية والمؤسسات غير الجامعية والحوافز لدعم النمو بالجامعات الخاصة. كما اقترح النموذج استخدام الأداء المرتكز على أساليب التوزيع لتشجيع الأهلية والجودة بين الجامعات العامة، وتشمل مثل هذه الأساليب العقود فيما بين الدولة والجامعة والأداء الجانبي وأموال الأبحاث التنافسية بين الجامعات والدفعات للنتائج.

ثامنًا: نظام إعداد وتـــأهيل المعلم في ماليزيا:

لأن المعلمين هم بناة الأمة، أصبح مجال تدريب المعلمين مجالًا حاسمًا ومهمًا بشكل رمزي في التنمية التربوية، حيثُ يكمن بناء الأمة في أيدي مُعلميها، بصرف النظر عن مدى جودة المناهج والبنية التحتية أو مساعدات التدريس، ففي نهاية المطاف؛ المعلمون هم من يصنعون الاختلا. يُعد المعلمين موارد بشرية ثمينة يمكن للدولة إحصائها طبقًا لقالب وطبيعة العقول الشابة، ويُعد المعلمون قلب العملية التربوية، فكلما ارتفع مقدار الأهمية التي يحصل عليها التعليم سواء لنقل الثقافة والتماسك الاجتماعي والعدالة أو لتنمية الموارد البشرية والتي أصبحت

حرجة جدًا في قطاع الاقتصاديات المرتكزة على التكنولوجيا الحديثة، كلما ارتفعت أولوية قبول المعلمين المسئولية عن التعليم. ويمكن تعريف المهنية بأنها حركة في أي مجال تستهدف بعض المعايير للكفاءة والتحضير التربوي، ويشير مصطلح المهنية إلى محاولة واضحة لتحقيق ما يلي:

- استخدام التعليم أو التدريب لتحسين جودة الممارسة،
- توحيد الاستجابات المهنية،
- تعريف أفضل لمجموعة الأشخاص كممثلين لمسعى المجال،
- تعزيز التواصل داخل المجال.

ويبدو أن هناك مجموعة من التحديات الواضحة التي تواجه تطور التعليم، ويأتي في مقدمة هذه التحديات أن التعليم والتعلم عملية تعتمد في الأساس على العنصر البشري، مما يجعل العملية التعليمية لا تخضع دائما للقرارات الصائبة أو التي تصب في صالحها، هذا بالإضافة إلى أن هناك العديد من التحديات التي نواجهها، على سبيل المثال: فقر الموارد، والفصول الدراسية شديدة الازدحام، والطلاب غير المحفزين، والآباء المشتركين أو غير المشتركين، والزملاء غير المتعاونين، والإداريين عديمي الإحساس.

وفيما يلي أهم ملامح الإعداد والتأهيل المهني للمعلمين والقيادات التربوية في ماليزيا:

١) الإعداد المهني للمعلمين الماليزيين في ضوء تطبيق التعليم والتعلم للرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية:

دخلت ماليزيا مرحلة جديدة من التنمية في مجال التعليم، عمدت فيها إلى تغيير لغة التدريس لكل من الرياضيات والعلوم من اللغة المالية إلى الإنجليزية

منذ عام ٢٠٠٣، ولضمان نجاح هذا الانتقال، كان لزاما عليها إعداد المعلمين ورفع كفاءاتهم لتدريس هذه المواد باللغة الإنجليزية بأسلوب احترافي، هذا وقد تم تطوير آلية تسمي «مفهوم المعلمين إزاء الإعداد المحترف لتدريس الرياضيات/ العلوم باللغة الإنجليزية»، كما أن المعلمين يتلقون تدريبهم أثناء العمل، حيثُ يُعد التدريب أثناء العمل كافٍ لإعدادهم بشكلٍ محترف. وعلى النقيض من ذلك، فقد أوضح تحليل آخر أن ٤٤,٣٪ من العينات التي وردت في التقرير، أن التدريب أثناء العمل لا يستطيع تطوير ثقة المعلمين للتحدث باللغة الإنجليزية، إلاَ أن الأمر مازال بحاجة لمزيد من الإعداد للتغلب على المصاعب التي تواجه الطلاب في تعلم المواد باللغة الإنجليزية، وخاصة الطلاب الضعفاء في اللغة الإنجليزية أو الرياضيات/ العلوم أو كلاهما.

وتلاقت عدة عوامل، في السنوات الأخيرة، لتعمل معًا على الدفع بقوة وثبات إزاء الاحترافية في مجال تدريس الرياضيات والعلوم، وقد قامت بعض الدول مؤخرًا ببدء وتطبيق المعايير وأنظمة المسئولية لمراقبة تأثير البرامج التربوية للرياضيات والعلوم على نحوٍ أفضل. لم يكن الهدف من عقد هذه البرامج قياس نتائج الطلاب فقط، ولكن أيضا «لتحقيق أعلى المعايير، ولكي يتوافق مع شروط مؤشرات جودة البرنامج أيضًا. في الوقت الذي قامت فيه العديد من الدول بالاستثمار في جهود التنمية المهنية في كافه أنحاء البلاد، بدأ البعض الآخر بالتجريب على الأنماط المختلفة لآليات الكفاءة والاعتماد، من أجل إعطاء المركزية لقدرة المعلم في كل من جودة البرنامج ونتائج التعلم.

وحيث إن التعليم يعد شكلًا من أشكال العمل المهني، هذا بالإضافة إلى كونه من مجالات العمل المعقدة، والذي تتطلب بالضرورة قدرًا هائلًا من المعرفة المتخصصة، ولهذا فإن المعلمين بحاجة إلى سلوك إيجابي ليصبحوا معلمين أكثر

كفاءة عند مواجهة تحديات وقيود العمل المركب. ويُعد السلوك الإيجابي، طبقًا لما ورد على لسان فيرت (١٩٩٤) بمثابة مفتاح النجاح في العمل، حيثُ يكون الموظفون ذووا السلوك الإيجابي والحماس في العمل ذو فائدة كبيرة للمؤسسات التي يعملون بها في ضوء وجود المزيد والمزيد من الخدمات الموجهة، ويميز الأفراد ذوي السلوك الإيجابي:

- يتميزون بأحاسيس إيجابية حول الأفراد والمواقف؛
- لديهم حس العزيمة والحماس والعاطفة؛
- يتعاملون مع المشاكل التي تواجههم بأسلوب مبدع؛
- لديهم توجه حماسي إيجابي واسع المجال خاص بهم؛
- يُحققون استفادة قصوى من كل موقف؛
- يُدركون أن هذا السلوك بمثابة اختيار؛
- يشعرون بأن لديهم تحكمًا في أفكارهم؛
- يشعرون بأنهم يقدمون مساهمة من خلال العمل.

ومن الجدير بالذكر أنه منذ إعلان وزارة التعليم الماليزية أنه سيتم تدريس الرياضيات والعلوم باللغة الإنجليزية في جميع المدارس التي تدعمها الحكومة ابتداءً من ٢٠٠٣ فصاعدًا، فقد تغير وضع اللغة الإنجليزية كمادة تُدرس إلى لغة للتدريس، وقد تم تطبيق هذا التغيير في محاولة لإعداد الأجيال الصاعدة وإكسابهم القدرات اللازمة لمواجهة احتياجات هذا العصر والتغير العالمي، حيثُ تتطلب التطورات التي حدثت في قطاع العلوم والتكنولوجيا مهارات وقدرات جديدة والتي أثرت على عملية التعليم والتعلم.

ومما لا شك فيه أن هذا التطبيق أثيرت حوله نقاشات عدة بين العامة والآباء

والأحزاب السياسية وحتى المعلمين، فيما يتعلق بتأثيره على الطلاب؛ حيث إنه ما زال في مرحلة الانتقال، ولم يقتصر الأمر على النقاش فحسب، بل أثار مخاوف البعض من نجاح هذه الفكرة من الأساس، ويرجع السبب في ذلك إلى عده أسباب، منها على سبيل المثال، ضعف براعة المعلمين في اللغة الإنجليزية لمثل هذه المواد، وعدم حرص الطلاب على تعلم اللغة الإنجليزية. وقطعت الحكومة شوطًا كبيرًا في تنفيذ هذه السياسات، تزامنًا مع قيام وزير التعليم بتقديم كافه الإمكانيات اللازمة حتى يستطيع المعلمين تطبيق هذه الفكرة وجاء ذلك في الوقت الذي كانت تُجري فيه المناقشات بين الفئات الاجتماعية المختلفة حول إمكانية تطبيق هذه الفكرة.

ومن الجدير بالذكر أن الحكومة اتخذت خطوات واضحة نحو تطبيق هذا القرار، ويبدو ذلك واضحًا فيما ذكره كل من بيللي وتوماس (٢٠٠٤) أن الوزارة قد شكلت ١٤ لجنة عاملة لتطبيق هذا القرار، وتمثلت هذه اللجان في مجالات المناهج والكتب المدرسية وتدريب المعلمين وموارد التدريس والمصادر الإضافية وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات والدعاية والإعلان والتقييم والتربية الخاصة والدراسات التقنية وبرامج امتحان القبول في الجامعة وترقية اللغة الإنجليزية واستخدام تمويل خاص للمدارس.

وتعد قدرة المعلمين وكفاءتهم في التدريس باللغة الانجليزية من أبرز الصعوبات التي تواجه هذا التطبيق؛ حيثُ تتباين مستويات المعلمين المشاركين في العملية التعليمية من حيث الكفاءة في اللغة الإنجليزية؛ حيث أنهى معظمهم تعليمهم ابتداءً من المرحلة الإبتدائية وحتى التعليم العالي بلغة بهاس ملايو، وقد تم استبدال جميع المدارس التي تُدرس باللغة الإنجليزية بمساعدة الحكومة بمدارس تقوم بالتدريس باللغة المالية في بدايات السبعينات ١٩٧٠، وبحلول ١٩٨٢، قامت جميع المدارس الثانوية الحكومية والجامعات التعليمية بالتدريس باللغة القومية،

ونظرا لهذه الأسباب فإن المعلمين المنخرطين في هذا النظام التربوي الحالي لا يجيدون اللغة الإنجليزية.

ونتيجة لما سبق، كان حتما على وزارة التعليم أن تجد حلًا للتغلب على مشكلة إجادة المعلمين للغة الانجليزية، وبناء على ذلك قامت الوزارة بتطوير برامج إعادة تأهيل، لتعزيز الكفاءة في اللغة الإنجليزية بين معلمي الرياضيات والعلوم لمواجهة هذه المشكلة، وقد صُمم هذا البرنامج لتلبية الاحتياجات الخاصة والتركيز على مهارات تدريس أفرع الرياضيات والعلوم اللغة الإنجليزية.

وعلي جانب آخر، أضافت الوزارة إلى هذا البرنامج التأهيلي برامج أخرى مساعدة مستمرة على مستوى المدرسة، لتضيف لهذا البرنامج، والمتمثلة في برنامج دعم بادي (BDP) والذي يؤكد على التعاون بين معلمي الرياضيات والعلوم مع نظرائهم في اللغة، كما يتم تعيين المعلمين المؤهلين في اللغة الإنجليزية "كأصدقاء ناقدين" لمعلمين الرياضيات والعلوم في المدرسة، كما يتم تجهيز المعلمين بالمادة التعليمية الذاتية لتسهيل عملية تعلمهم الخاص.

ومن الجدير بالذكر أن في ماليزيا قرابة ٢٩ كلية لإعداد المعلمين تقدم برامج تعليمية بعد وأثناء العمل، وتتميز معظم كليات المعلمين بطبيعة عامة، على الرغم أن هناك معاهد لغات متخصصة والكليات التقنية والمهنية والكليات الدينية وكليات الفتيات وكلية علم بعينه.

وتجدر الإشارة هنا أن البرامج التدريبية تنقسم إلى نوعين رئيسيين من البرامج التدريبية أثناء العمل: الشهادة الماليزية في التدريس (MDT) وشهادة في التدريس بعد التخرج (PDT)، كما يوجد عدد من البرامج المزدوجة بين الجامعات المحلية وخارج البلاد، والتي تقوم باختيار الطلاب المدربين ليكونوا معلمين، ويوجد في ماليزيا قرابة ٤٠٠٠ معلم يتخرجون كل عام من برامج الشهادة الماليزية في

التدريس، وقرابة ٣٠٠٠ معلم من برامج الشهادة الماليزية في التدريس بعد التخرج.

وتم وضع المناهج التربوية على المستوى القومي، وتتكون المناهج من خمس عناصر أساسية؛ ديناميكيات المعلم (اللغة الإنجليزية والتربية الدينية والأخلاقية ومبادئ تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات الأساسية،... إلخ)، الكفاءة المعرفية والمهني (علم النفس وعلم أصول التعليم،... الخ)، المعرفة بمادة التخصص والخيار، أنشطة المناهج المشاركة؛ ودراسة تطبيقية، ويتضمن التقييم مزيجا من الفحوصات وفروض الفصل الدراسي وتقييمات متخصصة تنموية نهائية للممارسة التعليمية.

وتتضمن متطلبات التسجيل في برنامج الحصول على شهادة في التدريس بعد التخرج شهادات زمالة من جامعة محلية أو خارج البلاد أو مؤسسة للتعليم العالي ومُصدقة باللغة المالية على مستوى الشهادة المدرسية، وقد بدأت ماليزيا عملية ترقية مؤهلات معلميها، ومن المتوقع أن يكون جميع المعلمين في المرحلة الثانوية، بحلول عام ٢٠٠٥، خريجين جامعيين، وبحلول عام ٢٠٢٠ سيكون جميع المعلمين قد تخرجوا، وسيكون الطريق للحصول على الشهادة للمعلمين المسجلين في برنامج شهادة التدريس لثلاث سنوات المرتكز على مستوى التأهيل التربوي (٠)، من خلال برنامج تدريبي قبل الفصل الدراسي أثناء العمل لمدة ١٤ أسبوع في المادة المعنية، بالإضافة إلى قضاء عام كامل في كلية تدريب المعلمين، وثلاث سنوات كاملة في الجامعة.

ولا تقل أهمية تعلم المعلمين عن أهمية جودة خبرات التعلم لدى الطلاب، حيث إن المعلمين بحاجة لتزويدهم بأفكار جديدة وتحديات لتعزيز حماسهم المتجدد في مهنتهم، ويتعين أن يكون هدف التنمية المهنية مقابلة احتياجات كل معلم وخاصة عند تطبيق سياسة جديدة مثل تعليم وتعلم الرياضيات والعلوم باللغة الإنجليزية.

هذا وتُعد عملية تنمية هيئة العاملين عملية مركبة أكثر من أي وقت مضى،

حيثُ أصبحت تتطلب تقنيات مختلفة وتخدم أغراض مختلفة، فما نحن بحاجة إليه بالفعل تنمية مهنية نظامية فعالة وشاملة ومنظمة على نحوٍ أفضل وأكثر استجابة من برامج التدريب أثناء العمل الموجودة حاليًا، فكلما أصبح النظام التربوي مركبًا وأكثر تنوعًا، كلما كان من الضروري حصوله على تنمية مهنية نظامية أثناء العمل؛ حيثُ لم تعد تستطيع المدارس الاعتماد على إعدادات ما قبل العمل لتطوير المهارات المطلوبة، ولهذا، عندما تقوم بتدريب المعلمين لتطبيق سياسة التعليم والتعلم للرياضيات والعلوم باللغة الإنجليزية، يتعين على المعلمين اكتساب المعرفة والمهارات الملائمة مع هذه السياسة.

وطبقًا لما ورد على لسان كل من بيللي وتوماس (٢٠٠٤)، فقد أُسندت مهمة إعادة تدريب المعلمين لممارسة هذا التحول اللغوي لقسم تدريب المعلمين في وزارة التعليم، كما تم تكليف مركز تعليم اللغة الإنجليزية الماليزي (ELTCM)؛ كلية تدريب المعلمين لتنمية المعلمين أثناء العمل، لتطوير البرنامج القومي لإعادة التدريب والذي يهدف إلى تعزيز كفاءة اللغة الإنجليزية لمعلمي الرياضيات والعلوم.

ولهذا واجه مركز تعليم اللغة الإنجليزية الماليزي هذه المهمة الضخمة لتخطيط برنامج إعادة تدريب في كافة أنحاء البلاد، «ولقد كان لزاماً على المخططين التعامل مع هذه الحقيقة، فمن المستحيل تأليف برنامج وحيد مُخطط وذي إدارة مركزية للتنمية المهنية، والتي ستقابل احتياجات ورغبات الجميع» (كلارك، ١٩٩٢)، وعلى الرغم من كل هذا الوعي، إلا أن التحدي الذي واجه مركز تعليم اللغة الإنجليزية الماليزي، انحصر في أي مجال نقوم بتطويره لتطوير برنامج على مستوى الأمة ككل والذي ينهض بالجميع.

هذا وقد قام مركز تعليم اللغة الإنجليزية الماليزي بتطوير برنامج تدريب؛ عرف باللغة الإنجليزية لتدريس الرياضيات والعلوم (ETeMS)، ولذا، يتعين على

المخططين الأخذ في الاعتبار مقدار التحديات التي تواجه المعلمين في تغيير الفصول الدراسية، ولذا، يتعين أن يمتلك البرنامج عناصر موحدة لتحفيز كفاءة المعلمين في اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى تطوير لغة متخصصة لتتكيف مع تدريس الرياضيات والعلوم باللغة الإنجليزية، ومن ثم، فقد تضاعف هدف البرنامج على النحو التالي:

- تعزيز مهارات اللغة الإنجليزية لمعلمي الرياضيات والعلوم للتعليم الفعال باستخدام اللغة الإنجليزية كلغة تدريس.
- تعزيز التنمية المهنية المستمرة للمعلمين.

ومن ضمن الكفاءات التي تحتاج تنمية في برامج التدريب المعرفة باللغة الإنجليزية لتدريس الرياضيات والعلوم، المجالات التالية:

- اللغة للوصول للمعلومات،
- اللغة لتدريس الرياضيات والعلوم،
- اللغة للتبادل المهني.

كما قام مركز اللغة الإنجليزية لتدريس الرياضيات والعلوم بدمج عناصر دعم اللغة المستمرة، والتي تُعرف بأصول مواد اللغة التعليمية ونظام دعم المعلمين وبرنامج للمعلمين ذوي الكفاءة الضعيفة في اللغة، وقد اعترف برنامج الدعم بادي بالحاجة لدعم المعلمين المستمر على مستوى المدارس.

وقد تم تعريف تقييم الاحتياجات بأنها "عملية تحديد وتحليل وتفضيل الاحتياجات، وبالتالي، تعريف وتطبيق سياسات الحل لحل الاحتياجات ذات الأولوية العالية"، ويتضمن تقييم احتياجات المعلم كل ما يعرفه المعلمون وما يستطيعون عمله وما يريدون تعلمه وما هم قادرين على تعلمه، ويتعين أن يركز تقييم المعلمين على ما

يرغب به المعلمين أو يعتقدون أنه بحاجة لتعلمه.

وقد احتج بعض الباحثين مثل كرانتون (في سوسان، ١٩٩٤)، أنه من خلال تقييم الاحتياجات والمعلومات حول مقدار ونمط توجه المعلمين اللازم لتبنيه، ويمكن أن يُحدد البالغين مجالات المشكلة فيما يتعلق بموضوعات الفصل الدراسي من خلال تقييم الاحتياجات، ويمكن أن تكون هذه نقطة البداية للتعلم.

وهناك أهداف عديدة من إجراء تقييم للاحتياجات، طبقًا لما ورد على لسان ويديل وفان دوزر (١٩٩٧). حيث يخدم تقييم الاحتياجات في:

- يساعد الإداريين والمعلمين والمدرسين بمكان المتعلمين وفي تطوير المواد والمناهج وعمليات تقييم المهارات ونظريات التدريس وتدريب المعلمين.
- يضمن منهجا متجاوبا مرنا، بدلًا من منهج ضيق ثابت محدد الوقت من قبل المدربين.
- يقدم معلومات للمدرب والمتدرب فيما يتعلق بما يجلبه المتدرب للدورة التدريبية (في حال حدث في البداية) وفيما يتعين تحقيقه (في حال حدث أثناء الدورة) وفيما يرغب وما يريد المتدرب معرفته لاحقًا.

تجدر الإشارة إلى أن هنالك طرقا عدة للوصول لاحتياجات المعلمين، وقد ذكر كلًا من ويديل وفان دوزر أنه يمكن تحقيق ذلك عن طريق تقييم الاحتياجات للطلاب على مستوى النظام الإلكتروني، بالإضافة إلى برامج التربية الأساسية للبالغين، والتي تأخذ أشكالًا متنوعة، بالإضافة إلى إجراء استفتاء على مناطق فحص المتعلمين ذات الاهتمام أو الحاجة، وإجراء مقابلات مفتوحة أو ملاحظات رسمية للأداء»، بالإضافة إلى أن هناك اهتماما متزايدا في الرياضيات والعلوم في تطوير الاقتصاد المرتكز على التكنولوجيا، وبعيدًا عن استخدام اللغة الإنجليزية للتوصيل التعليمي لمعلمي الرياضيات والعلوم فإنهم مطالبين أيضا بإتقان مهارات

تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تشغيل قرص مدمج من قبل وزارة التعليم أثناء التدريس داخل الفصل الدراسي، ومن ثم يتعين على المعلمين الالتزام بالاحتياجات لتزويد أنفسهم بالمعرفة اللازمة في مجال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات؛ لتدريس الرياضيات والعلوم باللغة الإنجليزية، لكي يكونوا متقدمين في تنفيذ السياسية التربوية القومية.

ومع وجود تأكيد متزايد على التكنولوجيا، فقد أصبح الوقت ملائمًا للتشديد على تدريب المعلمين قبل العمل والتنمية المهنية في استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تدريس الرياضيات والعلوم، حيثُ تُمكن دورات التنمية المهنية معلمي الرياضيات والعلوم من تطوير أنفسهم وأن يكونوا على اطلاع بالاتجاهات والتقنيات المتكاملة لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تدريس الرياضيات والعلوم، بالإضافة إلى أن الاستراتيجيات بحاجة للتطوير في إعداد معلمين الرياضيات والعلوم مهنيًا، بالإضافة إلى توفير موارد التعليم والتعلم المُصممة خصيصًا لتقابل احتياجات المعلمين.

هذا ويشجع الاستخدام الفعال للتكنولوجيا التحول من المناهج المرتكزة على المعلمين إلي بيئة مرنة مرتكزة على الطالب، وتتميز بيئة التعلم الغنية بالتكنولوجيا بالمناهج التعاونية والاستقصائية للتعلم، بالإضافة إلى زيادة تكامل المحتوى عبر المناهج التربوية والتشديد الخاص على مفهوم التنمية والفهم (مكتبة منظمة وزراء التربية الآسيوية الجنوبية الشرقية (SEAMEO)، ٢٠٠٣)، وبهذا، يتعين أن يمكن استخدام الأدوات التقنية في تدريس الرياضيات والعلوم المعلمين والطلاب من تعلم المادتين بشكلٍ ذي مغزى.

٢) الإعداد المهني للمعلمين الماليزيين في استخدام التكنولوجيا:

إن التطور السريع لاقتصاد المعرفة العلمي وثورة تكنولوجيا الاتصالات

المتجددة بشكل دائم، أدى إلى خلق فرص وتحديات اجتماعية واقتصادية متميزة، ومواجهة الدول مع الحاجة لإعادة التفكير حول نظمها الاجتماعية والتربوية. ولذا أصبحت مسئولية مؤسسات تدريب المعلمين (TEI) هي إعادة التفكير في كيفية تدريب المعلمين في المستقبل على نحوٍ فعال لتدريس هذه المهارات بنجاح في مناخ عام متغير وسريع ومركب.

وأصبح التكامل الموجود في قطاع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات (ICT) في عملية تدريب المعلمين قبل العمل، معترفا به بشكلٍ تدريجي كخطوة حيوية وضرورية للمضي قدمًا.

ويعتمد الاعتراف واحترام التدريس كمهنة –على المجال الكبير– على الأنشطة والمحتوى والمناهج والتقييم لتدريب المعلمين والحث وتعديل التنمية المهنية للاستفادة القصوى من هذه القدرات التقنية الجديد.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف، تم الأخذ في الاعتبار أن المعلمين المربيين بحاجة لتنمية مهنية، وليس فقط في المهارات والتطبيقات التقنية، ولكن في المناهج التربوية الجديدة أيضًا للتكنولوجيا المُدمجة في الفصول الدراسية.

وتحتوي دورات تدريب المعلمين قبل العمل الحالي على وحدة التربية التكنولوجية، على الرغم من انحصار تركيز العديد على هذه الواحدة في المهارات والتطبيقات التقنية بدلًا من التكامل في قطاع التكنولوجيا من خلال المناهج.

وقد قامت العديد من مؤسسات تدريب المعلمين بتطبيق مرحلة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، والتي يستطيع المعلمون من خلالها استخدام قدرتهم في الحاسوب لتعزيز عملية التدريس بدون اعتقادات التغيير الضرورية حول مناهج وأساليب التعليم والتعلم، من خلال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وليس في الممارسة الشائعة في تدريب المعلمين قبل الخدمة فقط، ويُعد التكامل الكامل في

قطاع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات أداة حيوية في المناهج، حيثُ أصبح تعليم وتعلم المناهج غير ممكن بدونها.

هذا وقد شعر قطاع عريض من مؤسسات تدريب المعلمين، أن المُضي قدمًا لهذا المستوى من التكامل؛ حيثُ تخترق التكنولوجيا جميع قطاعات مناهج تدريب المعلمين، بالإضافة إلى أن العديد من المعلمين التربويين لا يمتلكون المهارات الكافية أو المعرفة لوضع نموذج لاستخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية، كما أصبحت فرص استخدام التكنولوجيا على نطاق الدورات التدريبية قبل العمل مقيدة بشكلٍ أكبر في الدول التي يغلب عليها تقليد (ومكتظة) بتقديم تدريب المعلمين والمناهج التربوية، بالإضافة إلى تركيزها على أسلوب المحاضر والتعلم المتأصل والنتائج المرتكزة على الامتحانات.

وقد خلقت عدم القدرة على الوصول أجهزة وبرامج التكنولوجيا اللازمة والبنية التحتية والاتصال بشبكة الإنترنت المزيد من العقبات، وخاصة داخل مؤسسات تدريب المعلمين في المناطق الريفية.

على الرغم أنه قد حدثت بعض التحولات البارزة، مدعومة من قبل الاعتراف المتزايد بالحجة لوجود إصلاح تربوي على نطاق جميع المستويات، حيثُ يُعد التغيير الإيجابي بمثابة دليل جلي أن مؤسسات تدريب المعلمين تقوم بإنشاء علاقات مركزة تقنية قوية ومنتجة مع وزارات التعليم والتجارة والمدارس والمجتمعات.

ومن المتوقع أن ينتج عن مثل هذه العلاقات اتحادًا قويًا للسياسات والممارسات التربوية من خلال الحكومة ومؤسسات تدريب المعلمين والمدارس، وقد ساعدت سياسية تنمية مهنية وثيقة الصلة بالمعلمين التربويين سهولة الوصول للتكنولوجيا والبنية التحتية ومشاركة أكبر للمعرفة والموارد، كما انخفضت العقبات أمام التكامل الفعال، بالإضافة إلى وجود فوائد ملحوظة لجميع المشتركين.

فقد تم إبراز قيمة وخصائص الدعم لمنهج الشراكة من خلال دراسة استمرت لثلاث سنوات؛ برنامج إنتل لأسس طرق التدريس (ITPEC)، والذي يستخدم في العديد من مؤسسات تدريب المعلمين قبل العمل عبر عشرات البلدان في آسيا والمحيط الهادي.

ولقرابة عقد تقريبًا، كانت شركة انتيل تنشئ شركات مع الحكومات والنظم التربوية والمدارس ومؤسسات تدريب المعلمين، لتدعم عملية تعلم الطالب المرتكز من خلال دمج التكنولوجيا والتعلم المرتكز على الهدف، جنبًا إلى جنب مع التزامات المسئولية الاجتماعية المتعلقة بالشركات، ولهذا كان التركيز على تقديم سلسلة من عروض التنمية المهنية للمعلمين، والتي يشار لها ببرامج إنتل لأسس التدريس؛ المرتكز على لبرامج الملائمة لهم والمتمثلة في برنامج أسس طرق التدريس.

وعلى الرغم من أن التعامل بالدرجة الأولي مع المعلمين أثناء العمل، إلا أن برنامج أسس طرق التدريس يتزايد ويتم تطبيقه بنجاح داخل قطاع ما قبل العمل، ونتيجة لهذا، سجل قرابة ٥ مليون مدرس في الوقت الحالي وفي المستقبل من ٤٠ دولة مختلفة في هذا البرنامج.

وقد برز تأثير التقييم العالمي لبرنامج أسس طرق التدريس أثناء العمل منذ عام ٢٠٠٢ على المعلمين الملتزمين. هذا وقد تألف التحليل الذي تم على البيانات العالمية العالية من ١٥,٠٠٠ معلم مشارك عبر ٢٠ دولة، مشيرًا إلى أنه منذ تدريبهم انخرط قرابة ٧٧٪ في الأنشطة الجديدة المرتكزة على تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وارتفع استخدام التكنولوجيا في التخطيط والتحضير لدروسهم بنسبة ٨٢٪، وارتفع استخدام قرابة ٥٩٪ من المعلمين للمناهج المرتكزة على التخطيط مع طلابهم.

وقد امتد برنامج أسس طرق التدريس الذي يستغرق ٤٠ ساعة لأكثر من

عشرة نماذج منفصلة، فهو يزود المعلمين بالقدرة على الدمج التكنولوجي الفعال في المناهج التربوية والتي تُخرج طالبا موجها ومكافحا نقديا، وتعلما مرتكزا على التخطيط، ويستطيع المشاركون في البرنامج تطوير وحدة العمل للتطبيق داخل فصولهم الدراسية، ويتضمن هذا تنمية نماذج الطلاب وأدوات التقييم وموارد لدعم الوحدة وتطبيق الخُطة، كما أنه يقدم سياقا يستطيع من خلاله المشاركون تطوير المهارات التكنولوجية أكثر وفهمهم لتثير وتطبيقات استخدام التكنولوجيا لتعزيز التعلم في القرن الحادي والعشرين.

ويتم تطبيق برنامج أسس طرق التدريس من خلال 'نموذج تدريب المتدرب، والمُصمم ليمتد وصوله إلى المدارس ومؤسسات تدريب المعلمين بالإضافة إلى زيادة الملكية والصلة على المستوى المحلي، في حين يقوم كبار المتدربين الممثلين عن الدولة (المُدربين من قبل المدربين الخبراء من شركة إنتل) بتقديم التدريب للمتدربين البارعين، حيثُ يتم اختيار المتدربين البارعين في دورات التدريب أثناء العمل، ليعملوا كمدرسين في المدارس، والذين يقومون بتدريب المزيد من المعلمين في مدرستهم فيما بعد، ويُعد المتدروين البارعون في دورات التدريب قبل الخدمة بمثابة معلمين مربيين، وقد يقومون بتدريب أكاديميين إضافيين في مؤسسة تدريب المعلمين التي يعملون بها.

وفي منطقة آسيا والمحيط الهادي على الأخص، تم تطبيق برنامج أسس طرق التدريس على مستوى التدريب قبل العمل كطريقة مستدامة وقابلة للتطوير، لتصل لأكبر عدد من المعلمين في هذه البلاد.

وقد تم تقديمه لأول مرة عام ٢٠٠٢، حيثُ قامت مؤسسات التدريب قبل العمل المتزايدة بتطبيق البرنامج المستدام والقابل للتطوير والذي وصل إلى ١٥٠، ويرتفع هذا العدد كثيرًا عندما نقوم بإحصاء عدد معلمي الكليات المشتركين بوصفهم ملحقين

للجامعات المشاركة.

ومن الجدير بالذكر أن هناك اعترافا متزايدا بين البلاد المشاركة حول دور التكنولوجيا في إعداد الطلاب للقرن الحادي والعشرين، وعلى الرغم من اختلاف الدرجات؛ فقد أدى هذا إلى وضوح الرؤية والأهداف والسياسات حول تنظيم الهيئات التربوية ومؤسسات تدريب المعلمين وتخطيط وتطبيق منهج إستراتيجية ذات قيمة والهيئات التي ستتولى عمليات التطبيق.

وتجدر الإشارة إلى أن الخطة التاسعة للحكومة ٢٠٠٦-٢٠٠٩ في ماليزيا ركزت على استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات كمحرك إستراتيجي لتوفير الدعم والاستمرار مباشرة نحو نمو الاقتصاد الماليزي بالإضافة إلى تحسين جودة الحياة للسكان، وقد انعكس هذا في خطة التنمية التربوية لوزارة التعليم عام ٢٠٠٦-٢٠٠٩؛ والتي رفعت مبادرات سابقة مثل المدارس الذكية الابتكارية (٢٠٠٣)، كما ركزت جهودها على التحكم في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات عن طريق تقديم تسهيلات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات والبنية التحتية للمدارس والجامعات ومؤسسات تدريب المعلمين.

وكذالك في كوريا، حيثُ كان تركيز الحكومة الأقوى على تطوير البنية التحتية التكنولوجية داخل المنازل، حيثُ قامت الحكومة بإدخال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات من خلال كلا السياستين والتمويل، حيثُ كانت جميع فصول K-12 متصلة بالإنترنت ويمتلك المعلمون أجهزة كمبيوتر، كما يمتلك جميع طلاب الفصول K-12 أجهزة كمبيوتر متصلة بشبكة الإنترنت في المنازل، كما يتعين على معلمي فصول K-12 استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في التعليم بنسبة ١٠٪ في جميع الفصول على الأقل، كما يتعين على ثلث المعلمين الحصول على تدريب في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات سنويًا.

وعلي جانب آخر "بدأت حكومة فيتنام بجدية في تطوير مداخل التعليم والتعلم في نظامها التربوي"؛ على الرغم أنها كانت مغايرة لبعض الدول الأخرى، فقد كانت المرحلة ما زالت في البداية.

وبرغم أن التغير ثابت؛ إلا أنه تتطلب وقت وموارد للتوسع عبر حدود التعليم الواسعة، وقد كان الاستظهار عن قلب والتشديد على استمرار الاختبارات بوصفه مدخلا للتعليم الأساسي داخل المدارس ومؤسسات تدريب المعلمين، وقد كان تطوير مهارات استفسار الطلاب والتعاون وفرق العمل ضئيلة.

هذا وقد رأى العديد أن برنامج أسس طرق التدريس مُحفزًا على نحوٍ متزايد للتغير الهام الضروري لتدريب المعلمين، وخاصة في الدول التي تُهيمن عليها الممارسات التقليدية.

ويعتمد تطوير الشراكة بين الدول على فرق التدريب في شركة إنتل ووزراء التعليم والهيئات المسئولة عن التدريب قبل العمل ومؤسسات تدريب المعلمين، والتي كانت ذات دورٍ فعال في الترويج وجذب والمحافظة على التطبيق القوي المتزايد لبرنامج أسس طرق التدريس في قطاع التدريب قبل العمل.

ويرتكز تدريب إنتل في جميع الدول على الفريق المشارك مع حاملي الأسهم في كل مرحلة من مراحل التطبيق، ويحتوي هذا، في مرحلة اتخاذ القرار المبدئي، على توجيه القادة للمنهج وعروض ونتائج البرنامج، من خلال المنتديات وورش العمل والعمل معهم على المركزية وتكييف البرنامج طبقًا لاحتياجاتهم، وبعيدًا عن هذا، فقد قدمت شركة إنتل دعما مستمرا بالإضافة إلى تحديث وإضافة علاقات نشأت من الثقة والحماس والالتزام على جميع المستويات.

هذا وقد انخرطت العلاقات، في بعض الدول في المجموعات المرجعية الرسمية أو 'المحاور' المركزية مع ممثلين الحكومة والقطاع الخاص ومؤسسات

تدريب المعلمين والمدارس، وقد ركزت مثل هذه المجموعات على تعزيز وتيسير التكنولوجيا في البحث والإصلاح التربوي، كما تركز التبني واسع الانتشار لبرنامج أسس طرق التدريس لشركة إنتل على منهجهم الخاص بهم.

هذا وتُعد مركزية برنامج أسس طرق التدريس أساسية في قبوله عبر الدول، بينما تُعد الصيانة أحد مفاهيمها الجوهرية والسلامة، كما تعاون خبراء التربية المحللين مع فريق شركة إنتل المكلف من الدولة لتصميم البرنامج وموارده لمقابلة الاحتياجات السياقية والثقافية للدولة، ويتعين أخذ هذا الأمر في الاعتبار، فعلى سبيل المثال، اللغة والمصطلحات المحلية والنظم والسياسات التربوية ومستوي البنية التحتية والتمويل.

بالإضافة إلى مستوى تمركز الدولة، توجد اختلافات بين مؤسسات تدريب المعلمين عبر وداخل البلاد، والتي أدت إلى زيادة الحاجة لمزيد من المرونة في النقل لدمج البرنامج بنجاح في التأهيل قبل العمل، وتتمحور هذه الاختلافات حول الهياكل المتحكمة ومستوي السيادة ومدي وطبيعة المؤهلات التربوية للمعلمين وسُبل الوصول للموارد.

ونتيجة لهذا، ظهرت العديد من نماذج التطبيق، وتختلف هذه النماذج حسب مكان البرنامج داخل المؤهل، فعلى سبيل المثال، قد يكون المنهج على النحو التالي:

- متضمنة داخل وحدة موجودة بالفعل،
- مقدمة كوحدة مستقلة، وعادة ما تكون إضافة إلى المؤهل الموجود فضلًا عن أنه جزء مُصدق عليه،
- منتشر عبر وحدات مختلفة.

وقد تم الأخذ في الاعتبار أيضًا، إذا ما كان إجباريا أو اختياريا، وفي أي

عام يتعين تقديم المؤهل، وعدد الساعات المتضمنة. في حين تحققت بعض الفوائد الإيجابية داخل نطاق تطبيق هذه المناهج، وقد أظهرت النتائج على مدار ثلاث سنوات أن هذا البرنامج كان نجاحه منخفضا في الظروف التالية:

- ركز على تطوير مهارات الحاسوب، فضلًا عن تطوير عملية التعليم والتعلم من خلال استخدام التكنولوجيا.
- قام بتغطية عدد محدود من النماذج،
- هناك عدد قليل من الفرص للمعلمين قبل العمل لمناقشة أو لرؤية المناهج المُصممة للفصول الأخرى.

وأظهرت أراء مجموعة من مؤسسات تدريب المعلمين أن برنامج إنتل لأسس طرق التدريس يقدم منهجا جديدا للتدريس في مؤسساتهم، وخاصة مع تركيزها على تمركز الطالب والتعلم المرتكز على التجريب.

كما رغبت مؤسسات تدريب المعلمين، بعد مشاركتها، تحسين وتحديث التربية والمناهج في برامجهم الدراسية، حيث إنهم يرونه الطريقة لتخريج خريجين تنافسيين عالميين مؤهلين وذوي كفاءة ومحترفين في استخدام التسهيلات الحديثة وأساليب التدريس الابتكارية، ومزودين بالمهارات الضرورية والمعرفة لدمج التكنولوجيا بفاعلية في ممارسة التدريس الخاصة بهم، كما تعرفوا على فرصة للوصول وتنمية الموارد المرتكزة على التكنولوجيا للتدريس لتعزيز مهارات الحاسوب والثقة في كليتهم.

ويُعد دمج التكنولوجيا بمثابة برامج أكاديمية نقلت الشخصية الكاملة للمؤسسة بالكامل، كما ألهمت جميع قطاعات الحياة. فقد أظهر الدليل الكمي والنوعي المستدام، على مدار ثلاث سنوات، أن التأثير الإيجابي لبرنامج أسس طرق التدريس لمتدربي المعلمين وبرامج تدريب المعلمين قبل العمل، أثناء فترة التدريب

وحينما حصلوا على وظائف تدريس في مدارسهم.

كما اخترق برنامج أسس طرق التدريس في مؤسسات تدريب المعلمين المناهج الدراسية على جميع المستويات، كما نقل منهج التدريس الخاص بهم والمحتوى في مكان واحد؛ حيثُ نشأ الاستعلام وأصبح التعلم التفاعلي من خلال استخدام التكنولوجيا مكملًا للمؤهل قبل العمل، كما ساعدت المشاركة في برنامج أسس طرق التدريس على رفع المنزلة والنشاط وتأثير العديد من مؤسسات تدريب المعلمين على نحوٍ ملحوظ على نطاق المتجمع التربوي.

كما كان له تأثير مهني وشخصي هائل على العديد من مدربي المعلمين، كما أتاح فرصا جديدة للوصول للتواصل والتكنولوجيا للأشخاص المعرضين للتكنولوجيا، والذي أدى إلى، على سبيل المثال، زيادة البحث والنشر وتقديم الأبحاث في الحلقات الدراسية القومية وتطوير تقديم المحتوى، حيث بدأ التحول من أساليب المحاضرة التقليدية إلى منهج التعليم المرتكز على الطالب والمناهج التعاونية، وقد شجعوا على التساؤل والتعلم الذاتي سريعًا ضمن نطاق برامج تدريب المعلمين قبل العمل، كما تغيرت مفاهيم استخدام 'التكنولوجيا في التدريس' من تنمية المهارات التكنولوجية لاستخدام التكنولوجيا كجزء من المنهج الابتكاري في التدريس والتقييم؛ والذي يحتوي على إرشاد للمعلمين قبل العمل للتطوير والتقييم الذاتي وللزملاء.

وقد استطاع العديد من المعلمين، نتيجة لمشاركتهم، استيعاب معني التعلم مدى الحياة وعلاقاته بتطوير جودة التدريس، بالإضافة إلى تغير الأساليب والتصورات؛ فلم يعودوا يسألون إذا كان يتعين عليهم استخدام تكنولوجيا لمعلومات في عملية التعليم والتعلم، وفضلًا عن هذا أصبحوا يواجهون أسئلة حول كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات بفعالية أكبر في عملية التدريس.

وقد وصف قائد أحد مؤسسات تدريب المعلمين التغييرات التي تمت في تدريب

المعلمين، مُشيرًا إلى رغبته بأن يكون ’على استعداد تام للتعلم واكتساب مهارات جديدة وتنميتها’ بالإضافة إلى الإثراء التعاوني وليس التنافسي لقدراتهم في مجالات علم أصول التعليم والتكنولوجيا.

كما تم تحفيز مدربي المعلمين بالتغييرات التي شهدوها في قطاع تدريب المعلمين قبل العمل، ويتضمن هذا القدرة على تواصل الأفكار والآراء على نحوٍ واثق وتعاوني أكثر، بالإضافة إلى الفهم العميق للمحتوى، وتنمية مهارات التقديم، وجودة جيدة للعمل، والمزيد من الفهم للصلة بين التعليم والتعلم والتكنولوجيا.

كما تُعد فرصة تنمية المهارات التكنولوجية هامة للعديد من المعلمين قبل العمل، ولمدربي المعلمين في بعض الحالات، وخاصة الأفراد من المناطق الريفية، حيثُ عادة ما يقدم برنامج أسس طرق التدريس التعرض الأول لأجهزة الحاسوب، حيثُ يساعد الحصول على حاسوب ومعرفة بقطاع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تزويد المعلم على نحوٍ جيد، حيثُ تصبح المعلمة "متعلم ذاتي دائم"، المعلم قبل العمل، الهند.

كما عبر المعلمون قبل العمل عن ثقتهم المتزايدة في استخدام التكنولوجيا وفهمهم الأفضل لنظريات التعلم ومحتويات المناهج الأخرى عبر مجالات المواد الدراسية، كما شعروا بأن التكنولوجيا ’جهزتهم للتعليم الذاتي المستمر’، ولهذا، فهم يرون أنفسهم بأنهم ’معلمين أفضل’ بعد تطوير التواصل ومهارات الإدارة، كما يسهم بعض المعلمين داخل أحد مؤسسات تدريب المعلمين في تنمية الموارد والمواد المكتوبة بالمشاركة مع مدربي المعلمين.

بالإضافة إلى أن برنامج أسس طرق التدريس رفع من فرص المعلمين قبل العمل في الحصول على وظائف في المدارس بعد التخرج، وكما ذكر مسئول في أحد المدارس، ’أصبح المعلمون مهيئين جيدًا وأذكياء تقنيين ملتزمين بمهنتهم’.

وقد كان تأثير الحكومة قويًا في بعض الحالات في استحضار التغيير من خلال برنامج إنتل للتدريب، كما اعتادت وزارات التعليم والهيئات المسئولة عن التدريب قبل العمل دفع الإصلاح نحو التعليم والتعلم المرتكز على التكنولوجيا وتنمية المهارات في القرن الحادي والعشرين، كما يستطيع أثره الممتد لمناهج برامج التدريب قبل العمل تحديد معدل ومدى التغيير الذي يحدث على مستوى الدولة، كما كانوا، قادرين في بعض الدول، على تشجيع أو توجيه المؤسسات لتبني برامج أسس طرق التدريس.

ففي ماليزيا، على سبيل المثال، حيثُ قام قسم تدريب المعلمين في وزارة التعليم بوضع متطلبات مناهج التدريب قبل العمل؛ والذي أصبح من خلاله برنامج أسس طرق التدريس متطلبا في مؤهل ما قبل العمل، وعلى وجه الأخص، حيثُ يُعد طريقة لتقديم منهج تعلم مرتكز على التجريب، كما قامت جميع مؤسسات تدريب المعلمين بتبني البرنامج، على الرغم أن نموذج التطبيق داخل المؤهل مقتصر على مستوى المؤسسة.

كما قام مجلس الدولة للتعليم العالي في الهند، بوصفها بيئة مفتوحة أمام جميع 'العروض والخطط التي قد تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على نمو الدولة واقتصادها في مجال التكنولوجيا، بتوجيه كل جامعتها وكليات تدريب المعلمين المنتسبة لتبني وتوحيد مناهج برنامج أسس طرق التدريس في برنامج بكالوريوس التربية، وقد ارتكز هذا على فهمهم بأن هذا البرنامج يدمج التطويرات التكنولوجية الأخيرة مع المنهجيات التربوية بنجاح، حيثُ قامت شركة إنتل باختباره عالميًا ومؤقتا، وقد خلصت إلى أنه يتوازى مع الاتجاهات التكنولوجية ويُحدد بوضوح 'المواد التي يتعين تدريسها للمعلمين ليصبحوا مؤهلين في جميع مجالات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.

بينما يمتلك طلاب مؤسسات تدريب المعلمين سيادة كبيرة في توصيل مناهج التدريب قبل العمل، على سبيل المثال، أستراليا وفيتنام وباكستان، كما يتم تطبيق البرنامج على نحوٍ تدريجي أكثر، كما قمت وزارة التعليم بالتشجيع والدعم على نحوٍ واضح في بعض الحالات.

هذا ويتم النظر الآن إلى (كلية تدريب المعلمين) على أنها مؤسسة إعداد معلمين مزودين مهنيًا ذوي كفاءة مركزة ومستقبل موجه تقدمي حيوي، رئيس مؤسسة تدريب المعلمين الهندية.

كما يتم تشجيع مؤسسات تدريب المعلمين الرائدة أو ترشيحها لتكون أول المطبقين، والتي لا تسموا بملف ووضع البرنامج فقط، بل تقوم بغرس المزيد من الثقة في طلاب مؤسسات تدريب المعلمين في اكتشاف خيار المشاركة، كما رفعت من إمكانية التطبيق الناجح، والذي أعد مقياس/ معيار لطلاب مؤسسات تدريب المعلمين الآخرين، كما تم اختيار الجامعات الفلبينية الرائدة على نحوٍ استراتيجي من قبل وزارة التعليم الفلبينية لتحسين ونشر فوائد البرنامج وزيادة استدامته في بلدهم، وقد منح اختيارهم صفة 'مراكز البراعة' لطلابهم في مؤسسات تدريب المعلمين، كما أنهم اعتبروا أنفسهم أصحاب امتيازات لكي يشتركوا، وقد كانت المشاركة اللاحقة لبعضهم في لجنة عمل التعليم العالي، والمسئولة عن الإصلاح باستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تدريب المعلمين قبل العمل، والذي أدى إلى التبني الحالي لبرنامج أسس طرق التدريس بوصفه محتوى مطلوب في منهج تدريب المعلمين الخريجين.

كما أثر القادة في مؤسسات تدريب المعلمين في نجاح برنامج أسس طرق التدريس بقوة، سواء نتجت حوافز المشاركة من الحكومة أم لا، كما يبحث القادة عن مناهج ابتكارية جديدة تستطيع إدراك الفوائد المحتملة للمشاركة، وقد أدت

ثقتهم في مدى ملائمة البرنامج إلى مزيد من المرونة في وضع برنامج أسس طرق التدريس على نحوٍ ملائم داخل المنهج المزدحم على نحوٍ نموذجي، بالإضافة إلى تصميم تعديلات الجدول الزمني، وتوفير ميزانية إضافية تسمح بزيادة المواد التقنية أو ترقية وإيجاد حلول بديلة لزيادة فرص وصول الطلاب قبل العمل الموجودين.

كما شكل التزام القادة المشاركين عن طريق التضمين والتعاون، ممارسات رؤساء الأقسام ومدربي المعلمين وهيئة الإدارة، مما زاد من احتمالية التطبيق الناجح السلس. وقد كان دعم القادة ممكنًا في وجود فريق للقادة على النحو التالي:

- تم اختصارها بالكامل في برنامج أسس طرق التدريس،
- لديهم دليل دامغ على نجاح البرنامج،
- يدركون مميزاته على المناهج الأخرى،
- يرونه متوافق مع أهدافهم ورؤيتهم للمضي قدمًا.

بالإضافة إلى حاجتهم بأن يشعروا بالثقة بأنهم سيكونون مدعومين على نحوٍ جيد في اتخاذ هذا البرنامج؛ حيث إنه يمتلك المرونة لكي يتم تطبيقه على احتياجاتهم، بالإضافة إلى النتائج التي ستكون إيجابية لطلاب مؤسسات تدريب المعلمين ومدربي المعلمين وتدريب المعلمين قبل العمل.

هذا وقد زودت منتديات القادة المفوضة من الدولة، والتي تجمع بين قادة المعلمين والمتأثرين من طلاب مؤسسات تدريب المعلمين المختلفة والمنظمات الحكومية، شركة إنتل بفرصة إعلام القادة حول البرنامج وتقديم دليل النجاح من خلال نتائج تقييم محلي وعالمي.

وقد توسع هذا الأمر في بعض الدول لاجتماعات منتظمة؛ حيثُ يكون قادة تدريب المعلمين ممثلين عن القطاعات الأخرى، مشاركين في البرنامج، ومن

المتوقع أن يقوموا بتحقيق وتحديث العمليات التنموية والموارد والأفكار؛ بالإضافة إلى أن فرص القادة الرئيسيين للمشاركة في المنتديات الإقليمية والعالمية رفعت من الاستيعاب والالتزام.

هذا وقد تم توجيه مقابلة الاحتياجات الخاصة للمؤسسات الفردية لتدريب المعلمين من خلال محاضرات مرتكزة على المواقع، حيثُ تعمل شركة إنتل مع قائد كل فريق لإخباره والمبادرة ودعم تنمية خطة التطبيق الموجهة لمتطلباتهم وسياقهم المحلي.

كما وجهت تنمية خطط التطبيق الواضحة في مرحلة التأسيس التوظيف والجداول الزمنية ومتطلبات إعادة تحديد المصدر، وخاصة الأماكن التي ينتشر فيها البرنامج عبر مناطق التعلم المختلفة.

تشكيل فريق إدارة التعليم لشركة إنتل، داخل مؤسسات تدريب المعلمين للإشراف ودعم إجراء برنامج أسس طرق التدريس، والذي أثار ملف ومصداقية البرنامج، وتزويد التخطيط المستمر والتطبيق والدعم وضمان تنفيذ القرارات، وبالمثل يتضمن أعضاء الفريق على القادة (رؤساء الأقسام على سبيل المثال) ومدربي المعلمين الرئيسيين وحاملي الأسهم الخارجين في بعض الأحيان.

وقد كان تعيين منسق شركة إنتل كجزء من الفريق بمثابة استراتيجيه فعالة نفذتها بعض الدول، كما عينوا شخصا متصلا مركزيًا بين الإدارة ومدربي المعلمين وشركة إنتل، مما أحدث تغييرات مكنت عملية توصيل فعالة وكافية، بالإضافة إلى دعم ودفع الآخرين لتطبيق البرنامج.

كما تم ذكر الدفع والتكريس لمدربي المعلمين الفرديين في العديد من القصص التي ذُكرت في مرحلة الدراسة، كما خصصوا وقتًا ومجهودًا كافيين (بعد ساعات العمل أحيانا وغير مدفوعة الأجر أيضًا) لضمان أن يستطيع المعلمون قبل العمل

الوصول والحصول على أقصي استفادة من برنامج أسس طرق التدريس، ولذا، لا نستطيع تقدير مساهمتهم.

برغم أن تنمية واستقلالية الالتزام العام عبر مجموعة مدربي المعلمين في الخارج، عامل ضروري للأثر على المدى الطويل، كما تم تعريف بعض الاستراتيجيات في بعض الدول وبعض مؤسسات تدريب المعلمين الفردية التي تقوم بدعم وزيادة اشتراك مدربي المعلمين وفرق العمل والكفاءة، وقد شجعت هذه الاستراتيجيات الفهم العام ودعمت وصول البرنامج للجامعة، بدلاً من انحصارها في مدرب أو مدربين للمعلمين الملتزمين، فضلًا عن الاستمرار في زيادة عدد مدربي المعلمين المدربين من خلال نموذج تدريب المدرب، على الرغم أنه لا يقوم جميع المسئولين بتقديم البرنامج للمعلمين قبل العمل، مما رفع عدد فصول التدريب التي تم فيها تطبيق منهج التدريس لشركة إنتل كما تمت مناقشتها، بالإضافة إلى توليد فرص للتعاون بين مدربي المعلمين لمناقشة تطبيق البرنامج عبر محفزات مؤسسات تدريب المعلمين لمزيد من الاهتمام والتماسك.

هذا وقد قامت إحدى الجامعات، بعد عامين من تأليف المنهج وبرنامج التدريب، بتضمين برنامج إنتل للتدريب قبل العمل في منهجهم، كما تم الالتزام بمتطلبات برنامج التدريب، وقد كان تركيزه الأساسي على التحقيق المستند، كما أصبح التعلم التفاعلي جزءً مكملا لمحتوى التدريب في برنامج التدريب قبل العمل.

وقد يكون القرار بكيفية ترقية برنامج أسس طرق التدريس لمقابلة للمؤهل الحالي بمثابة تحدي لطلاب مؤسسات تدريب المعلمين، وخاصة عندما يتم دمجه مع المنهج المكدس ومتطلبات التصديق المركبة للوحدات الجديد والحاجة لضمان لوصول لأجهزة الحاسوب الكافية لإجراء البرنامج، كما ترتكز المناهج المختلفة التي تم تبنيها على احتياجات وسياقات كل مؤسسة وعمق وطبيعة مؤهلهم ومناطق

التدريب الخاصة لمدربي المعلمين الذين يقومون بتوصيل التدريب في البرنامج.

- قام بعض طلاب مؤسسات تدريب المعلمين باختيار 'خيار البقاء منفردًا' كطريقة لتجريب البرنامج قبل تضمينه في المواد الدراسية السائدة على نحوٍ رسمي.
- كما أضافه آخرون في التكنولوجيا الموجودة بالفعل في وحدة التعليم، والذي قدم عوامل التحفيز للمضي قدمًا والتأكيد على تنمية المهارة في تطوير علم أصول التعليم من خلال التكنولوجيا، كما أنه سمح بالوصول لموارد الحاسوب.
- يقدم البرنامج فرصة لتقديم علوم أصول التعليم في القرن الحادي والعشرين لم تتم تغطيتها من قبل، عند وضعه داخل وحدة التعليم العام.
- وقد نتج عن تضمين البرنامج داخل منهجية أو منهجيات خاصة تطوير خطة الوحدة والمتعلقة بمناطق التعلم الخاصة.
- كما تم نشر نماذج مختلفة من البرنامج المناطق التي نُشر فيها المنهج داخل بعض مؤسسات تدريب المعلمين، كما اندمجت أساليب التعلم معًا من خلال تنمية أحد خطط الوحدة أو أكثر.

هذا ويُعد التصميم الرسمي والاعتماد لإتمام الدراسة لبرنامج أسس طرق التدريس ضروريًا أيضًا، حيث إنه يضمن إدراك المعلمين قبل العمل وطلاب مؤسسات تدريب المعلمين أهميته، بالإضافة إلى رغبتهم لإعطائه الأولوية فيما يتعلق بالوقت والتمويل، وبشكلٍ عام، إدراج خطة تنمية كجزء من 'المشروع' 'البحث الأكاديمي' أو 'مهمة التقييم' التي تقدم التصديق الضروري للمؤهل، كما تم الاعتراف بخطط الوحدة التي طورها المعلمون في الخدمة في الامتيازات التعليمية المختلفة تجاه التنظيم على مستوى مؤسسات تدريب المعلمين، وفي بعض

الحالات، في المنافسات الأوسع على مستوى الدولة أو المستوى القومي.

كما كان هناك مزيد من التقدير في الدول التي تطالب المعلمين الخريجين بالحصول على تسجيل قبل البدء في المنصب المهني، كما أضافت الحاجة المتزايدة للتكنولوجيا في المؤهلات التربوية، كجزء من عملية التسجيل، وضعًا خاصًا لبرنامج أسس طرق التدريس، وخاصة في الأماكن المنصوص عليها في الاعتراف، كما ساعد دليل خدمة المعلمين وتضمين خطة الوحدة في طلب الوظيفة العديد من المعلمين قبل الخدمة لاكتساب وظائف تدريس جديدة.

كما كان التضمين الكامل لبرنامج أسس طرق التدريس عبر منهج بكالوريوس التربية، لمؤسسة تدريب المعلمين، الطريقة الأكثر فعالية للاستفادة من جميع الفوائد، وكنتيجة لهذا، اعتقد القادة ومدربو المعلمين أن لديهم 'عملية تعليم وتعلم ذات مغزى وتفاعلية وشيقة عبر جميع المكونات لبرنامج بكالوريوس التربية، وتدريس أكثر فعالية للمواد الأساسية والاختيارية، بالإضافة إلى وجود كلية والتي أصبحت بمثابة مؤسسة رئيسية بين الكليات لتدريب المعلمين عبر الدولة'، هذا ويحمل البرنامج تصديقا خاصا، عبر جميع مناطق B.ED، بالإضافة إلى السمات في التطبيقات والأنشطة العملية وفي برنامج الخبرة المدرسية.

ويمتلك مستوى تمويل التكنولوجيا والاتصال الموثوق المتوفر (كلاهما على مستوى الدولة ومستوى مؤسسات تدريب المعلمين الفردية) تأثيرًا كبيرًا على الطريقة التي من خلالها والمدى الذي يصل له برنامج أسس طرق التدريس بفاعلية، وتعد الاختلافات بين وداخل الدول، وخاصة عندما تتعارض مناطق الريف والحضر، هائلة، كما لا تعتمد الاختلافات بين طلاب مؤسسات تدريب المعلمين على مستوى التمويل والبنية التحتية فقط، ولكن عادة ما تكون الأولويات هي التي تُحدد الجدول الزمنية لهذه الموارد.

كما تم تطبيق الاستراتيجيات في مؤسسات تدريب المعلمين التي تحظي بالتزام قوي لبرنامج تدريب شركة إنتل على مستوى القيادة، لتحسين إمكانية الوصول، وسوف يتطلب هذا إعادة تقييم لحصص الميزانية، وفي بعض الأحيان، عمل قائمة بمساعدة الحكومة ورجال الأعمال لزيادة الأجهزة والبرامج وتطوير وتوسيع اتصالات الإنترنت وتحسين دعم الطاقة لتخفيض عمليات التوقف/ الانقطاع وتقديم الدعم التقني.

كما تم اكتشاف المزيد من الخيارات المبدعة؛ المستمدة من الحاجة لضمان المساواة لجميع المعلمين قبل العمل، حيث إنهم قد لا يمتلكون الوصول لأجهزة الحاسوب خارج مؤسسات تدريب المعلمين، بالإضافة إلى زيادة الوصول على النحو التالي:

- مد ساعات توفر معامل الحاسوب (والتي تتضمن ساعات الصباح المبكرة وساعات المساء وعطل نهاية الأسبوع والأجازات).
- عقد فصول دراسية في الساعات التقليدية؛ عندما تكون معامل الحاسوب غير مشغولة ويتم السماح للتكنولوجيا في الكليات الأخرى.
- فصل الفصول الدراسية وضبط الجدول الزمني، بحيث يقوم نصف الفصل فقط باستخدام معمل الحاسوب، بينما يخضع النصف الآخر للعمل النظري.
- إجراء ترتيبات مع مقاهي الإنترنت المحلية والمدارس المحلية.

هذا وقد بدأ توسيع المعرفة وإبداء الاهتمام في إمكانية التكنولوجيا من حلال مشاركتهم في برنامج إنتل للتدريب، والذي أخذ طلاب مؤسسات التدريب لمستوي أعلى من التطبيق، وقد قامت أحد مؤسسات تدريب المعلمين، على سبيل المثال، بتصميم موقع يرتكز على "المنهج المرتكز" والذي يقدم خيارات تعلم وأدوات دراسية ومنتديات وسجلات الويب للتواصل الداخلي بين كل من " المنبر المفتوح للتواصل الدراسي، ومنصة لمشاركة المعرفة والخبرة والبحث الأكاديمي، والذي لا

يقوم بزيادة الاتصال والتواصل والتعلم داخل مؤسسة تدريب المعلمين فقط، ولكنه امتد لمجتمع التعليم العالمي.

٣) التنمية المهنية للمعلمين الماليزيين والقادة التربويين:

إن نظام التعليم في ماليزيا قد ساهم في تخريج قادة كانوا بمثابة المحاربين الأوائل للدفاع عن الحرية، وهم الآن قادة المجتمع الماليزي المعاصر ثقافيا»، ويوضح الفصل أن المكون الرئيسي للطبقة المتوسطة في ماليزيا هم من يعملون في مهنة التدريس في وزارة التعليم في ماليزيا ويقدرون بنحو قرابة ٤٠٠,٠٠٠ معلم، الى جانب الآلاف من العاملين في الهيئات المعاونة لمهنة التدريس والعاملين في المؤسسات التربوية الأخرى.

ونتناول هنا تاريخ النهضة التي حدثت في ماليزيا من خلال إلقاء الضوء على التطور الذي شهدته الإدارات المهنية والمهنيين المشتغلين بمهنة التدريس، وهم من يمثلون الطبقة الوسطى للمجتمع في ماليزيا، بالإضافة إلى التطور الثقافي الذي شهدته ماليزيا وأثر الحركات الثقافية التي يرعاها الموظفون والمهنيون على المجتمع في ماليزيا بوجه عام، ومهنة التدريس بشكل خاص، والقيم المهنية التي ينبغي توافرها في المجتمع التعليمي والتفافي في ماليزيا، والتي تهم ليس بالضرورة فقط المشتغلين بمهنة التدريس، ولكن أيضا المشتغلين بالمهن الأخرى.

ومن المنطقي أن نربط التنمية القومية بتنمية القادة المهنيين، ولذا تُعد مهنة التدريس حجر الزاوية للقيادة المهنية؛ حيثُ تنتهي إليها جميع المهن..» حيث يزداد وينتشر رأس المال الاجتماعي والثقافي الممثل في السكان ككل والمعرفة العامة لديهم ورأس المال الثقافي الممثل في المؤسسات التربوية والخبرات الاجتماعية التي يكتسبها المهنيين في مجالاتهم الخاصة، كما أن الأكاديميين والمهنيين يمثلون حلقة الوصل بين العاملين المهنيين داخل ماليزيا والمجتمعات العالمية، ويحدث

ذلك عبر انتقال المعرفة من خلال آلاف الماليزيين الذين يدرسون في الجامعات أو يعملون في الخارج، وأيضًا من خلال العلماء الذين يجرون الأبحاث والدراسات سواء داخل ماليزيا أو خارجها.

ومع الأخذ في الاعتبار دور المهنيين الحقيقيين في الطب أو الهندسة أو القانون أو الهندسة المعمارية، إلا أن التنمية القومية لم تقتصر عليهم بل شملت أيضا بعض المهن الأخرى مثل التمريض، والمهنيين المساعدين الآخرين أو المهن الطموحة والمدن كالفئات التي أعلنت عن نفسها بامتلاكها «مهنيين»، ومن القطاعات التي لعبت دورًا بارزًا في التنمية القومية قطاع التجارة حيث يحتوي على مجتمع تجاري كبير يبيع بالتجزئة، يقوده تجاريون متخصصون في مجالهم، والذين ساهموا بشكلٍ ملحوظ في تنمية الطبقات الاقتصادية الاجتماعية المتوسطة والعُليا، وأكثر ما يميز المجتمع التجاري هو الفطنة والذكاء التجاري وهذا نتاج خبرات تجارية متراكمة

ومع احتفاظ التعليم بمكانة كحجر الزاوية الأساسي للتنمية القومية، تم تطوير نظام تدريب وتدريس قادر على نشر المعرفة وإكساب المهارات لنسبة كبيرة من عامة الشعب. وفي أعقاب خطة ماليزيا التاسعة (ماليزيا، ٢٠٠٦) والبعثة القومية، ركزت خطة التنمية التربوية ٢٠٠٦ على تنمية قدرة ومنهج الفرد للإعلاء من شأن سمعة ومنزلة مهنة التدريس، وتتعلق ثلاث دفعات من البعثة القومية بمهن المعرفة، والموضحين على النحو التالي:

- رفع الاقتصاد الماليزي سلسة القيم؛
- رفع المعرفة القومية والقدرة الابتكارية لتعزيز تطوير "إدراك الدرجة الأولى"،
- معالجة الفجوات الاقتصادية الاجتماعية المتكررة في الطرق البناءة والمنتجة.

وقامت وزارة التعليم العالي بإعادة التأكيد على دفعات التنمية القومية (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٧) لتحويل ماليزيا لمحور التعليم العالي. ولتحقيق هذا الهدف، تم تضمين القضايا التالية في جدول أعمال التمويل:

- وصول أوسع للتعليم العالي،
- عمليات تطويرية لمناهج التعليم والتعلم،
- تقوية البحث والابتكار وترقية التعلم مدى الحياة،

ويعد هذا دليلًا واضحًا على أنه أصبح من الضروري ترقية مهنة التدريس والمهن الأخرى لتصبح قادرة على مواجهة تحديات العلامات الجديدة التي وضعت في جدول أعمال التنمية القومية (ماليزيا، ٢٠٠٣، ٢٠٠٦؛ ٢٠٠٧)، وعلى جانب آخر لا تقتصر أهمية مهنة التدريس على دورها في تنمية المهن الأخرى فحسب، ولكنها تعد أيضا" الركيزة الأساسية لتنمية رأس المال الفكري والثقافي والاجتماعي في المجتمع.

ومع اختلاف الخلفيات الثقافية والاجتماعية للأفراد المؤثرين في العملية التعليمية، سواء بوضع سياساتها أو ممارسة الشؤون التربوية, أصبح هناك ضرورة ملحة لوضع تعريف شامل للقيادة التربوية لإضافة حس درامي على التنمية التربوية.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف، لم يقتصر القادة التربويون في ماليزيا على العاملين في المدارس والكليات والجامعات، ولكنهم أضافوا الأفراد المؤثرين من مختلف المجالات ممن لهم تأثير مباشر على التعليم وتمثل ذلك في: السياسيين والموظفين الحكوميين ومدربي المعلمين وقادة اتحاد المعلمين والقادة التجاريين وقادة المنظمات غير الحكومية وقادة المجتمع وقادة الرأي.

وقد كان من الأبرز بين المساهمين في التنمية التربوية، من غير المعلمين، هؤلاء القادة من السياسة والبيروقراطية التربوية، وقد ركزت مساهمة هذه القطاعات على سياسات التعليم بشكل مبدئي على المناخ الاجتماعي والقومي بشكل عام وتأثيره على التعليم، فعلى سبيل المثال، توعية المستهلك أو التوعية البيئية أو محاربه انتشار الأمراض الاجتماعية، ولم يدخر أي من هؤلاء القادة جهدا في استغلال كافة الموارد المتاحة لديهم لخلق روح جماعية، تشكل هذه الروح التعريف القومي والواقعي للتنمية.

وهناك العديد من الدروس المستفادة والخبرات الواسعة التي يمكن أن يكتسبها القادة الشباب من خلال القادة الأكبر سنا، ممن يمتلكون خبرات واسعة في تخصصاتهم، وتسهم هذه الخبرات في تشكيل وعي القادة الجدد، وفهمهم الخاص لمفهوم القيادة وطبيعة العمل القيادي، وانسجام أفراد المنظمات مع بعضهم البعض، والإطار القيمي الذي يحدد العلاقة بينهم. ومن هذا المنطلق، فقد ساهم القادة السياسيون على مستوى رؤساء الوزراء ووزراء التعليم ومدراء التعليم العموميين للمواد/ المحتويات التربوية وتنمية قادة المدارس في ماليزيا، ساهموا بشكل واضح في تنمية القيادة من خلال ترويج السياسات والتي أصبحت هياكل تنمية شاملة للتنمية القومية، وقد كان من أبرز القادة المساهمين في التنمية طونكو عبد الرحمن أبي الأمة، والذي أكد على أن الاحتفاظ بقدسية الدستور الماليزي يتحقق في الاعتراف بالإسلام دينا رسميا للبلاد، وتكون اللغة المالية اللغة الرسمية، بالإضافة إلى حصول السكان الأصليين على حقوق خاصة، في الوقت الذي يحصل باقي المواطنين على الحريات الأساسية الخاصة باللغة والدين والثقافة والملكية، وعلى جانب آخر أكد رئيس الوزراء، بوصفه قائدا قوميا، على الأهمية الحرجة للتعليم، وقد قال "الكتب هي أهم شيء للبلاد، وليس الرصاص"، وقد ظل تركيز الأمة

لقرابة خمسين عامًا على التنمية التربوية بدلًا من القوة العسكرية.

ولطالما عُرف رئيس الوزراء الثاني، بأبي التنمية الريفية؛ حيثُ أولى اهتمامًا خاصًا للتعليم في المناطق الريفية، وأنشأ مؤسسات تربوية لتقدم التعليم لسكان الريف، كما أنشأ علاقات مع جمهورية الصين الشيوعية ودعم جمعية الأمم الآسيوية الجنوبية الشرقية (ASEAN) ومفهوم منطقة السلام والحرية والحياد (ZOFPAN) في جمعية الأمم الآسيوية الجنوبية الشرقية والأيديولوجية الوطنية لروكون نيجارا، في حين ركز رئيس الوزراء الثالث على سيادة القانون وإرساء مبادئ العدالة، وكان أبرز ما أعلن عنه رئيس الوزراء الرابع ما عُرف برؤية عام ٢٠٢٠، والتي تعمل على رفع الروح المعنوية وتعزيز الثقة بالنفس لدى الماليزيين، وقد وجاء ذلك على إثر الهجوم على الدين الإسلامي وازدرائه في المحافل الدولية، في أعقاب النزاعات الدولية والإرهاب، كما ركز رئيس الوزراء الخامس، عبدالله بدوي، على الإسلام الحضاري والعاصمة الإنسانية، هنغ، ٢٠٠٤)، ومن الجدير بالذكر، أن وزير التعليم، موسي هيتام، قام بتقديم مبادرة لإصلاح المناهج التربوية من المرحلة الإبتدائية وحتى المرحلة الثانوية في الثمانينات ١٩٨٠، وقد كانت هذه المبادرة أكبر حركة إصلاحية لسياسة المناهج التعليمية والأكثر انتشارًا في تاريخ التعليم الماليزي، والذي قدم وجهات نظر أصلية في المعرفة تستحق المعرفة لنقلها للأجيال في المستقبل.

لقد كان لزامًا على ماليزيا مواجهة الأزمات ذاتها التي واجهت الأنظمة التربوية الأخرى، والتي فكرت في تطوير برامج بعينها لإعداد قادة ومدراء تربويين، وقد نشأت هذه الأزمات من واقع، قبل ظهور الحاجة لإعداد مسئولين ومدراء وقادة تربويين، في مؤسسات التدريب الخاصة أو هيئة تدريس الكليات، وقد تم تنفيذ إعداد المعلمين على نطاقٍ واسع في جامعات وكليات المعلمين، وقد عنت برامج

المؤسسات الأكاديمية في المقام الأول بتنمية فهم واسع النطاق لمشاكل وقضايا التعليم، بالإضافة إلى تزويدهم بالمعرفة الأساسية والمهارات التي يحتاجونها للمشاركة الفعالة داخل الفصل الدراسي ومن أجل قضايا المناهج الواسعة وتصنيف مجموعات والتقييم وهلم جرا، وفي الماضي، لم يكن يحصل المعلمون الذين سوف يكونون مدراء المدارس في المستقبل على تدريب القيادة أو الإداري، وقد اعتزمت برامج بعينها لتدريب قادة المدارس بتقديم فصول دراسية قصيرة أثناء العمل، والتي تدعمها المؤسسات الإدارية المحلية أو المركزية.

ويقوم المحاضرون الجامعيون بالتدريس وإجراء البحث والنشر وتقديم خدمات استشارية وتخدم المجتمع، كما يقوم المعلمون بالتدريس وتقديم خدمات استشارية للطلاب والآباء وخدمة المجتمع، وانخرط المعلمون في العمل المجتمعي المحلي على نحوٍ ملحوظ أكثر من المحاضرين الجامعيين؛ الذين كانت مساهماتهم في مجال البحث والاستشارة الأكاديمية والطبيعة الدولية أو العالمية، ومن الواضح جليًا أن هناك اختلافات متميزة في التركيز بين القادة على مستويات التعليم المختلفة، وخاصة، القيادة الجامعية الأكاديمية والقيادة على مستوى المدارس.

وكان من المتوقع أن تقوم هذه الاختلافات أيًا كانت في النطاق أو التركيز والمثالية والقادة باستثمار الفكر والمعرفة والوقت والطاقة، وتشكيل أنماط مختلفة من التضحيات لبناء الشخصية القومية والفردية وبناء المجتمع وترقية المهن وتعزيز السلام العالمي. وفيما يتعلق بأمر الممارسة، ساهم المحاضرون الجامعيون بشكلٍ أكبر لمعرفة الجيل، وقد كانت بمثابة عملهم الأساسي، بينما كان قادة ومعلمي المدارس والتدريس وبناء شخصية الطالب بمثابة العمل الرئيسي لهم.

مراجع الكتاب

- 2005 Chinese University Ranking unveiled (21 February 2005). China Daily. Retrieved 16 April 2006.
- A brief history of Taiwan. Government Information Office, Republic of China, «1949.
- A History of the Chinese Communist Party 19211949-. Taylor & Francis.
- and Winston.
- Barboza، David (26 July 2008). «China Surpasses U.S. in Number of Internet Users». NY times.
- Bergsten، C. Fred; Gill، Bates; Lardy، Nicholas R.; Mitchell، Derek (17 Apr. 2006). China: The Balance Sheet: What the World Needs to Know about the Emerging Superpower (Illustrated Hardcover). Public Affairs.
- Biodiversity Theme Report. Environment.gov.au. 10 Dec. 2009.
- Blinding Science: China›s Race to Innovate Bruce Einhorn, Business Week, 31 March 2006, accessed: 16 April 2006.
- Brown, Judith M. (1994). Modern India: The Origins of an Asian Democracy. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Burbules, N. C., & C. A. Torres. (Eds.) (2000). Globalization and education: Critical perspectives.
- Bureau of East Asian and Pacific Affairs (October 2009). «China

(1009/)». Background Notes. United States Department of State. Mar. 2010. «Government Type: Communist party-led state.»

- Burns, R. J. & Welch, A. R. (1992), Introduction. In R. J. Burns & A. R. Welch (Eds.), Contemporary
- Businessweek.com. BusinessWeek. 22 Aug. 2005.
- Carnoy, M. (1974). Education as cultural imperialism. New York: McKay.
- Carnoy, M., & Samoff, J. (1990). Education and social transition in the Third World. Princeton, NJ; Oxford:
- Carroll, J. M. A Concise History of Hong Kong. Rowman & Littlefield, 2007.
- Car tech: China auto sales officially surpass U.S. in 2009, 13.6 million vehicles sold
- Chan, J. (2007). Between effi ciency, capability and recognition: Competing epistemes in global governance
- Charle, C., Schriewer, J., & Wagner, P. (Eds.) (2004). Transnational intellectual networks: forms of academic
- China. Encyclopaedia Britannica. Retrieved 15 Mar. 2010. «Form of government: single-party people›s republic with one legislative house»
- China: Migrants, Students, Taiwan. Migration News. January 2006.
- China have set a Renewable Energy Target of 10% of Electric Power Capacity by 2010. Reuters. 11 March 2008.
- China is already a market economy – Long Yongtu, Secretary

General of Boao Forum for Asia. English.eastday.com. Jul. 2009.

- China leading world in next generation of nuclear plants Robert J. Saiget. DAGA. 5 October 2004. Retrieved 16 April 2006.
- China overtakes Japan on R&D Financial Times. Retrieved 3 December 2006.
- China worried over pace of growth. BBC. Retrieved 16 April 2006.
- China’s 100 million strong middle-class need to be reached. Retrieved on 30 Aug 2009.
- China’s Infant Mortality Rate Down. 11 September 2001. CHINA. ORG.CN. URL accessed 3 May 2006.
- China›s Average Economic Growth in 90s Ranked 1st in World (1 March 2000). People›s Daily Online.
- China›s First Man-made Satellite (2003). Ministry of Culture. Retrieved 16 April 2006.
- China›s graft: Tough talk, old message, by Mary Hennock. 27 September 2004. BBC News. Accessed 2 May 2006.
- China›s great famine: 40 years later. British Medical Journal 1999;319:161918) 1621- December)
- China›s reform and opening-up promotes human rights, says premier. 11 December 2003. Embassy of the People›s Republic of China in the United States. Retrieved 28 April 2006.
- CIA - The World Factbook -- China». The World Factbook. Central Intelligence Agency. Mar. 2010. «Government type: Communist state»
- Columbia University.

- Constitution of the People›s Republic of China. People›s Daily Online. Nov. 2009. «Article 138. The capital of the People›s Republic of China is Beijing.»
- Cook, B. J., Hite, S. J., & Epstein, E. H. (2004). Discerning Trends, Contours, and Boundaries in Comparative
- Dikshit, K.R.; Joseph E. Schwartzberg (2007). «India: The Land». Encyclopædia Britannica. pp. 1–29. Retrieved 200729-09-.
- Dillon, Michael. China’s Muslim Hui Community. Curzon, 1999.
- documents. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Dunbabin, J. P. D. (2008). The Cold War. Pearson Education.»In 1949 Chiang Kai-shek had transferred to Taiwan the government, gold reserve, and some of the army of his Republic of China.»
- Education: A Survey of Comparativists and Their Literature, 123–149. Comparative Education Review, 47.
- Empire of Lies: The Truth About China in the Twenty-First Century / Guy Sorman (2008)
- England and Upper Canada’. Unpublished Ph.D. thesis. Institute of Education, University of London.
- Feller, Gordon. «China’s Coal». ECOworld.
- Field Listing – Disputes – international, CIA, World Factbook
- Fortna, B. C. (2000). Imperial classroom: Islam, the State and education in the late Ottoman Empire.
- Found in Book 2 of Kautilya›s Arthashastra. (Denis Crispin Twitchett, Michael Loewe, John King Fairbank, The Ch›in and Han Empires 221 B.C.-A.D. 220.

- Francesco Sisci, «China›s floating population a headache for census», The Straits Times, 22 September 2000.
- Fraser, S. E. (1964). Jullien's plan for comparative education 1816–1817. New York: Teachers College
- Fraser, S. E. (1965). Governmental policy and international education. New York: Wiley.
- Fraser, S. E., & Brickman, W. W. (1968). A history of international and comparative education: Nineteenthcentury
- From Rural Transformation to Global Integration: The Environmental and Social Impacts of China›s Rise to Superpower. Carnegie Endowment for International Peace, 2010.
- Frontline: The Tank Man transcript. Frontline. PBS. 11 Apr. 2006.
- Giersch, Charles Patterson. Asian Borderlands: The Transformation of Qing China›s Yunnan Frontier. Harvard University Press, 2006
- Global 500 2009 Financial Times.com. Retrieved on 12 August 2009.
- Global 500 CNN Money.com. Retrieved on 27 July 2008.
- Government of India (2007). India Yearbook 2007. Publications Division, Ministry of Information & Broadcasting.
- Grant, N. (1968). Soviet education (Rev. ed.). Harmondsworth: Penguin.
- Green, A. (1990). Education and state formation: The rise of education systems in England France and the
- Guha, Ramchandra (2007). India after Gandhi — The History of the World›s Largest Democracy. 1st edition. Picador.

- Gwillim Law (2 April 2005). Provinces of China. Retrieved 15 April 2006.
- Harney, Alexandra (3 Feb. 2008). «Migrants are China›s ‹factories without smoke›». CNN.
- Hart-Landsberg, Martin; and Burkett, Paul. «China and Socialism. Market Reforms and Class Struggle». Retrieved 30 October 2008.
- Heitzman, J.; R.L. Worden (1996). India: A Country Study. Library of Congress (Area Handbook Series)..
- Himalaya glaciers melting much faster. Msnbc.msn.com. 24 November 2008.
- In Face of Rural Unrest, China Rolls Out Reforms. The Washington Post. 28 January 2006.
- International Religious Freedom Report 2007 – China (includes Tibet, Hong Kong, and Macau). State.gov...
- Johnson, W. J. (translator and editor)(1998), written at Oxford and New York,The Sauptikaparvan of the Mahabharata: The Massacre at Night (http://www.oup.com/uk/catalogue/?ci=9780192823618), Oxford University Press (Oxford World›s Classics, <http://www.oup.com/uk/catalogue/?ci=9780192823618>
- Joseph Kahn, «Notoriety Now for Exiled Leader of Chinese Movement», The New York Times, 27 April 1999
- Jump up to: China Human Rights Fact Sheet (March 1995). Retrieved 16 April 2006.
- Jump up to: China›s Progress in Human Rights July 2005, Accessed: 18 April 2008.

- Jump up to:People›s Republic of China. International Monetary Fund. Apr. 2010.
- Kalidasa&W. J. Johnson (editor)(2001), written at Oxford and New York,The Recognition of Śakuntalā: A Play in Seven Acts (http://www.oup.com/uk/catalogue/?ci=9780192839114), Oxford University Press (Oxford World›s Classics, <http://www.oup.com/uk/catalogue/?ci=9780192839114>
- Karanth, K. Shivarama (1997), Yakagāna ([[:Yakagāna|]]), (Forward by H. Y. Sharada Prasad). Abhinav Publications.
- Kim, T. (2001). Forming the academic profession in East Asia: A comparative analysis. New York and
- King, E. J. (1973). Other schools and ours: Comparative studies for today (4th edn.). London: Holt, Rinehart
- Kiple, Kenneth F.&Kriemhild Coneè Ornelas, eds.(2000), written at Cambridge,The Cambridge World History of Food ([[:The Cambridge World History of Food|]]), Cambridge University Press
- knowledge and the search for cultural identities. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Kubek، Anthony (1963). How the Far East was lost: American policy and the creation of Communist China.
- Kulke, Hermann; Dietmar Rothermund (2004). A History of India. 4th edition. Routledge.
- Lal, Ananda(1998), written at Oxford and New York,Oxford Companion to Indian Theatre (http://www.amazon.com/Oxford-Companion-Indian-Theatre/dp/0195644468/), Oxford University Press, p. 600 <http://www.amazon.com/Oxford-Companion-

Indian-Theatre/dp/0195644468/>

- Larsen, M. A. (2004). A comparative study of the socio-historical construction of the teacher in midVictorian
- Law of the People›s Republic of China on the Standard Spoken and Written Chinese Language (Order of the President No.37)». Gov.cn. Apr. 2010.
- Levene, Mark. Genocide in the Age of the Nation-State. I.B.Tauris, 2005.
- London: Routledge.
- Loyd، Beth (12 Jan. 2007). «China Fears Lopsided Sex Ratio Could Spark Crisis By 2020, There Will Be 30 Million More Men than Women – Making it Hard for a Guy to Find a Bride». ABC News.
- Lt Colonel, USAF, Uckert، Merri B. (April 1995). China as an Economic and Military Superpower: A Dangerous Combination?. Maxwell Air Force Base, Alabama: Air War College, Air University.
- MacDonell, Arthur Anthony(2004),[[A History of Sanskrit Literature]] ([[::A History of Sanskrit Literature|]]), Kessinger Publishing.
- Macintosh, R. Scott. China›s prosperity inspires rising spirituality (9 March 2006). Retrieved 15 April 2006.
- Majumdar, Boria&Kausik Bandyopadhyay(2006),A Social History Of Indian Football: Striving To Score ([[:A Social History Of Indian Football: Striving To Score|]]), Routledge,
- Martino, Martin, Novus Atlas Sinensis, Vienna 1655, Preface, p. 2.
- Mary-Anne Toy, Underground existence for Falun Gong faithful,

The Age, 26 July 2008.»The US State Department, US Congress, the United Nations and human rights groups such as Amnesty say persecution of Falun Gong practitioners in China is a continuing abuse of human rights.»

- Massey, Reginald(2006),India›s Dances ([[:India›s Dances|]]), Abhinav Publications.
- Media Control in China published 2004 by Human Rights in China, New York. Revised edition 2006 published by Liming Cultural Enterprises of Taiwan
- Metcalf, Barbara; Thomas R. Metcalf (2006). A Concise History of Modern India (Cambridge Concise Histories). Cambridge and New York: Cambridge University Press. xxxiii.
- Meyer، Kathryn; James H Wittebols, Terry Parssinen (2002). Webs of Smoke. Rowman & Littlefield.
- Ministry of Education, ROC. (In the 16th Year of the Republic of China [1927], the National Government established [Nanking] as the capital. At present, Taipei is the seat of the central government.)”
- Nanjing Road Shopping Mall Shanghai. AsiaRooms - TUI Travel PLC.
- Nation bucks trend of global poverty (11 July 2003). China Daily
- Neolithic Period in China. Timeline of Art History. Metropolitan Museum of Art. October 2004.
- New York: Routledge.
- Ng، Franklin (1998). The Taiwanese Americans. Greenwood Publishing Group.

- Ni، Ching-Ching (30 Dec. 2005). «LAtimes.com». Articles.latimes.com. Apr. 2010.
- OECD: China to spend $136 billion on R&D, BusinessWeek. Retrieved 3 December 2006.
- One Person in Every 1700 in China has at least 10 Million Yuan Hurun Report (14 April 2009). Retrieved on 4 March 2010.
- Origins of the Great Game. 2000. Athleticscholarships.net. Retrieved 23 April 2006.
- Oxford: Oxford University Press.
- Pak، Edwin; Wah Leung (2005). Essentials of Modern Chinese History. Research & Education Assoc.
- perspectives in comparative education. New York: Garland.
- Plafker, Ted, China›s Long—but Uneven—March to Literacy International Herald Tribune
- Population by Sex, Rate of Population Increase, Surface Area and Density (PDF). Demographic Yearbook 2005. UN Statistics Division.
- Posey, C.A (1994). The Living Earth Book of Wind and Weather. Reader›s Digest Association.
- Princeton University Press.
- Psacharopoulos, G. (1990). Comparative education: From theory to practice, or are you A/neo.* or B/*.ist? Comparative Education Review, 34, 369–380.
- Putting Democracy in China on Hold John Lee, The Center for Independent Studies. Retrieved 26 July 2008.
- Rajadhyaksha,Ashish&PaulWillemen(editors)(1999),Encyclopedia

of Indian Cinema, 2nd revised edition (http://www.ucpress.edu/books/bfi/pages/PROD0008.html), University of California Press and British Film Institute, p. 652, <http://www.ucpress.edu/books/bfi/pages/PROD0008.html>

- Ramanujan, A. K.(1985), written at New York,Poems of Love and War: From the Eight Anthologies and the Ten Long Poems of Classical Tamil (http://books.google.com/books?id=nIybE0HRvdQC&dq), Columbia University Press, p. 329, <http://books.google.com/books?id=nIybE0HRvdQC&dq>
- reforms, 358–376. In Jones, P. (Guest Ed.). Comparative Education (Special Issue 34): Global governance,
- Reporters sans frontières – Annual Worldwide Press Freedom Index – 2005. Rsf.org. 30 Apr. 2009.
- Ringer, F. K. (1979). Education and society in modern Europe. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Rixiang Zhu, Zhisheng An, Richard Pott, Kenneth A. Hoffman (June 2003). «Magnetostratigraphic dating of early humans of in China» (PDF). Earth Science Reviews 61 (3361–191 :(4-.
- Rust, V. D. (1991). Postmodernism and its comparative education implications. Comparative Education Review, 35, 610–626.
- Shibata, M. (2005). Japan and Germany under the U.S. occupation: comparative analysis of post-war education reform. Lanham, MD; Oxford: Lexington Books.
- Smith, Joseph; and Davis, Simon. [2005] (2005). The A to Z of the Cold War. Issue 28 of Historical dictionaries of war, revolution, and civil unrest. Volume 8 of A to Z guides. Scarecrow Press publisher.

- social policy, and multilateral education, 43: 3.
- Spear, Percival (1990). A History of India 2. New Delhi and London: Penguin Books.
- Stein, Burton (2001). A History of India. New Delhi and Oxford: Oxford University Press. xiv, 432. ISBN 0195654463.
- Stein, Justin J (Spring 2003). Taking the Deliberative in China. Retrieved 16 April 2006.
- Super Rich have Craze for luxury goods China Daily (3 March 2010). Retrieved on 4 March 2010.
- Swartz، Spencer; Oster، Shai (July 19, 2010). «China Becomes World›s Biggest Energy Consumer». Wall Street Journal..
- Thapar, Romila (1990). A History of India 1. New Delhi and London: Penguin Books.
- The Chinese people have stood up. UCLA Center for East Asian Studies. Retrieved 16 April 2006.
- The discovery of early pottery in China, by Zhang Chi, Department of Archaeology, Peking University, China
- The gathering sandstorm: Encroaching desert, missing water». The Independent. 9 November 2007.
- The Global Competitiveness Report 20092010- World Economic Forum. Retrieved on 24 September 2009.
- The People›s Republic of China (7 September 2005). Foreign & Commonwealth Office
- Total Retail Sales of Consumer Goods (2007.12) National Bureau of Statistics of China (13 March 2008). Retrieved on 21 November 2008.

- Trocki، Carl A. (1999). Opium, empire and the global political economy: a study of the Asian opium trade, 17501950-. Routledge
- Tschang، Chi-Chu (4 Feb. 2009). «A Tough New Year for China›s Migrant Workers». Business Week.
- U.S. Department of States – International Religious Freedom Report 2006: China (includes Tibet, Hong Kong, and Macau State. gov. Jul. 2009.
- U.S. Embassy Beijing Report «Environmental NGOs in China: Green is Good, But Don›t Openly Oppose the Party. Retrieved 4 February 2007.
- U.S. Embassy Beijing Report «The Fading of Environmental Secrecy Retrieved 4 February 2007.
- Urban unemployment declines to 4% in China People›s Daily Online (22 January 2008). Retrieved on 27 July 2008.
- USA. London: Macmillan.China, The American Heritage Dictionary of the English Language, Boston and New York, Houghton-Mifflin, 2000.
- Vilanilam, John V.(2005),Mass Communication in India: A Sociological Perspective ([[:Mass Communication in India: A Sociological Perspective|]]), Sage Publications, ISBN 0761933727
- Wade, Geoff, «The Polity of Yelang and the Origin of the Name ‹China›», Sino-Platonic Papers, No. 188, May 2009, p. 20.
- Wade, Mark. Shenzhou (6 January 2006). Retrieved 16 April 2006.
- Walton، Greg; International Centre for Human Rights and Democratic Development (2001). «Executive Summary». China›s golden shield: Corporations and the development of surveillance

technology in the People›s Republic of China. Rights & Democracy.

- Washington learns to treat China with care. CNNMoney.com. 29 July 2009.
- Will the Boat Sink the Water?: The Life of China›s Peasants / Chen Guidi and Wu Chuntao (2006)
- Wolpert, Stanley (2003). A New History of India. Oxford and New York: Oxford University Press.
- World Economic Outlook Database International Monetary Fund (April 2008). Retrieved on 27 July 2008.
- Xu Jiatun, Cultural Revolution revisited in crackdown, Taipai Times, 8 September 1999.
- Yixiang, Lin (200901-04-). «China Responsible for 72 Percent of Executions Worldwide». The Epoch Time.
- Youngs, R. The European Union and the Promotion of Democracy. Oxford University Press, 2002.
- Zhou Qun, Lin Yanhua. Nov. 200514441/.html China›s urbanization encounters «urban disease», Chinanews.cn, 11 November 2005. Retrieved 21 April 2005.

المصدر

- اليونسكو: الهند، تحديث أغسطس ٢٠٠٣ والتقرير السنوي ٢٠٠٤/٥ ووزارة تنمية الموارد البشرية، الهند (نظرة عامة).
- نيو سيلتر، أكتوبر–ديسمبر ٢٠٠٥، المعهد الدولي للتخطيط التربوي، اليونسكو، التعلم بدون تحمل أعباء، والمجلس الوطني للبحث والتدريب NCERT، ١٩٩٣، نسخة مُعاد طبعها عام ٢٠٠٤.
- التقرير السنوي ٢٠٠٤/٥ ووزارة تنمية الموارد البشرية، الهند (ملحقات).
- الإحصائيات التربوية المحددة عام ٢٠٠٢–٠٣، المؤقتة، وزارة تنمية الموارد البشرية، الهند.
- التقرير السنوي ٢٠٠٤/٥، وزارة تنمية الموارد البشرية، الهند.
- المرحلة الثانوية، وقسم المرحلة الثانوية والتعليم العالي، وزارة تنمية الموارد البشرية، الهند (وستجد المزيد من المعلومات على موقع القسم).

الفهرس